



Produção textual escrita em monitoria acadêmica

Adriana Beloti

Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Brasil

Lorena Yasmim Rogaleski

Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Brasil

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender a constituição da prática de escrita dos participantes de um projeto de monitoria acadêmica e os processos formativos da monitora. Os conceitos advindos do interacionismo e do campo educacional, com destaque à práxis, são fundamentais à investigação. A Linguística Aplicada sustenta teórica e metodologicamente a pesquisa, tendo em vista os registros estudados – práticas de linguagem – e as categorias consideradas. Tomam-se os textos produzidos pelos acadêmicos, a fim de observar os modos de interação entre a monitora e os estudantes. Além disso, o caráter de formação docente inicial é examinado, considerando-se a constituição da acadêmica monitora no percurso de estudo e atendimento no projeto em tela. Na síntese, observam-se as atitudes responsivas ativas dos participantes atendidos e, ainda, a constituição da prática docente da monitora, tanto pela própria atuação quanto pela mediação da professora orientadora.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria acadêmica. Escrita. Revisão e reescrita. Formação docente inicial.

WRITTEN TEXTUAL PRODUCTION IN ACADEMIC MONITORING

ABSTRACT

This work aims to understand the constitution of the writing practice of the students assisted by an academic monitoring project and the monitor's formation processes. The concepts arising from interactionism and the educational field, with emphasis on praxis, are fundamental for the investigation. Applied Linguistics supports the research theoretically and methodologically, considering the research data studied – language practices – and the categories considered. The texts produced by the students are taken to observe the modes of interaction between the monitor and the students. In addition, the character of initial teachers education is examined, considering the constitution of the academic monitor along her study and assistance in this project. In summary, the active responsive attitudes of the assisted participants are observed, as well as the constitution of the monitor's teaching practice, both through her own performance and through the mediation of the project's supervisor.

KEYWORDS: Academic monitoring. Writing. Revision and rewriting. Initial teachers education.

LA PRODUCCIÓN TEXTUAL ESCRITA EN EL SEGUIMIENTO ACADÉMICO

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender la constitución de la práctica de escritura de los participantes de un proyecto de seguimiento académico y los procesos de formación del monitor. Los conceptos derivados del interaccionismo y del campo educativo, con énfasis en la praxis, son fundamentales para la investigación. La Lingüística Aplicada sustenta teórica y metodológicamente la investigación, considerando los registros estudiados – prácticas del lenguaje – y las categorías consideradas. Se toman los textos producidos por los académicos para observar los modos de interacción entre el monitor y los estudiantes. Además, se examina el carácter de la formación docente inicial, considerando la constitución de la monitora académica en el curso de estudio y su asistencia en el proyecto. En resumen, se observan las actitudes activas responsivas de los participantes asistidos, así como la constitución de la práctica docente de la monitora, tanto a través de su propia actuación como a través de la mediación de la profesora orientadora.

PALABRAS CLAVE: Seguimiento académico. Escritura. Revisión y reescritura. Formación docente inicial.

1 INTRODUÇÃO

Desde a instauração do interacionismo como a concepção teórico-metodológica norteadora do trabalho com a linguagem na educação brasileira, a língua tem sido considerada uma forma de interação, ao ter em vista interlocutores concretos, como apresentado por Costa-Hübes (2012). Para isso, métodos de ensino que a considerem determinada e determinante das situações de interação verbal social têm sido estudados e postulados para as práticas pedagógicas. Na esteira dessa premissa, este trabalho dedica-se às práticas de escrita realizadas que constituíram um projeto de monitoria acadêmica, de uma das disciplinas da 1ª série do Curso de Letras – Português/Inglês e Respectivas Literaturas (doravante designado como “Curso de Letras”), de uma universidade pública do Paraná.

Assim, um dos objetivos é compreender a constituição do processo de escrita dos estudantes atendidos na monitoria e, em paralelo, o processo formativo da acadêmica monitora, tanto por sua própria atuação quanto pela orientação da docente coordenadora do projeto. Essa relação é estabelecida a partir do entendimento de que as atuações sobre o texto do estudante, sejam pelo professor ou, neste caso, pela monitora, são determinantes para a continuidade do processo interativo por meio da produção textual escrita. Portanto, ao considerar o agir docente, questiona-se: qualquer forma de revisão é apropriada? E, em relação ao professor em formação, como as suas capacidades de revisão podem ser estabelecidas e constituídas?

De acordo com Adair Bonini (2013), é necessário que, durante a sua formação, o professor seja levado a uma reflexão crítica acerca da prática da linguagem pelo seu formador,

a partir dos aspectos pragmáticos e discursivos, realizada sob a concepção de que a escola é um local de produção de conhecimento continuamente desenvolvido. Além do mais, é relevante fazê-lo pensar quanto a sua própria prática em sala de aula, pois, com isso, poderá recorrer a novas teorias que melhorem, conseqüentemente, o seu modo de ensinar.

Justifica-se, então, o *locus* da pesquisa: monitoria acadêmica, que busca auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes, ao contribuir em sua formação quanto às atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão, especificamente, a monitoria na disciplina *Leitura e Produção Textual* da 1ª série do Curso de Letras, bem como ao estabelecer práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre a teoria e a prática. Desse modo, define-se a triangulação proposta nesta pesquisa: as práticas formativas na e da monitoria acadêmica, interrelacionando as atuações dos estudantes atendidos, da acadêmica monitora e da professora orientadora.

Em essência, os pressupostos do Círculo de Bakhtin (Volovhinov; Bakhtin, 1926; Bakhtin 2011[1979]; Volóchinov, 2018) quanto ao conceito de interação e outros advindos desse princípio constituem um dos fundamentos teóricos do estudo. Pauta-se, ainda, nas teses de Vygotsky (1987), quanto ao processo de ensino e aprendizagem, além de outros autores da educação, como Geraldi (2013[1991]) e Saviani (2003). Por tratar de prática de linguagem em situação específica, ancora-se, também, na Linguística Aplicada (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011).

A fim de orientar a leitura deste texto, apresentam-se, inicialmente, os principais conceitos basilares das práticas na/da monitoria acadêmica, objeto deste estudo; os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, com descritivos dos sujeitos e *locus*; a descrição e interpretação dos objetos tomados para a investigação; por fim, o batimento dos conceitos, categorias, objetos e objetivos, na seção dedicada à discussão dos resultados.

2 A MONITORIA ACADÊMICA E A PRÁTICA DISCURSIVA DE ESCRITA

Com o objetivo de apresentar os conceitos principais que pautaram as práticas realizadas na monitoria e as discussões desta pesquisa, esta seção está organizada em dois destaques: um relativo à monitoria acadêmica e outro voltado à prática discursiva de escrita.

2.1 Processos formativos na monitoria: formação docente inicial do monitor e aprendizagens dos estudantes atendidos

A monitoria acadêmica é destinada aos cursos de Ensino Superior, conforme registra o Art. 84, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 9394/1996: “Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.” (BRASIL, 1996, s/p.). Ainda que não defina *o que* seja monitoria, depreende-se que haja relação direta entre professor e acadêmico monitor.

A Universidade Estadual do Paraná – Unespar -, em seu Regimento Interno, assegura, aos discentes “Art. 115. [...] III. pleitearem assistência e candidatarem-se aos exercícios de monitoria, na forma estabelecida pelos Colegiados dos Cursos [...]” (UNESPAR, 2014, s/p.). Na sequência, estabelece as linhas gerais para tal atividade, descartando o vínculo empregatício, a prática de ministrar aulas regulares da disciplina e o cômputo para estágio curricular supervisionado. Assim, a monitoria é caracterizada como atividade acadêmica complementar e não como crédito constituinte da matriz curricular dos cursos de graduação. Para sua realização, é necessário, institucionalmente, que o professor apresente o projeto, nos termos de editais que regulamentam o processo, para o qual, após aprovação, deverá selecionar estudante que já tenha cursado a disciplina objeto da monitoria e tenha resultados considerados satisfatórios, em termos de rendimento e aprovação. Ainda, para a efetiva execução do projeto de monitoria, é essencial que os estudantes busquem o atendimento do monitor¹.

Definida como “[...] um apoio ao processo pedagógico ao auxiliar na aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, influenciar a melhora da qualidade do ensino” (Oliveira; Vosgerau, 2021, p. 3), a monitoria proporciona a inter-relação entre professor (orientador do projeto e ministrante da disciplina) > estudante monitor > estudantes atendidos. Portanto, mais que auxiliar no processo de aprendizagem de conteúdos específicos, se devidamente executada na inter-relação exposta, pode provocar alterações na própria disciplina, além de ser fundamental à prática de iniciação à docência², como possibilidade de aprender a profissão docente, ainda que este, nem sempre, seja seu principal objetivo. Em síntese, seu principal resultado é a melhora da qualidade do ensino, facilitando a apreensão dos conteúdos pelos estudantes.

Nesse sentido, o monitor age como mediador do conhecimento ao lado do professor, fazendo com que, além de contribuir para a compreensão do conteúdo por parte dos alunos, o professor e o próprio monitor também sejam favorecidos, pois o estudante que atua como

¹ Na sequência deste texto, são apresentados os números de atendimento no projeto de monitoria investigado e uma breve discussão a respeito.

² Cumpre registrar que há, hoje, no Brasil programas voltados, especificamente, à formação docente inicial: o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: destinado à primeira metade dos cursos de licenciatura; e a RP – Residência Pedagógica: voltada às séries finais dos cursos. Dados os objetivos deste texto, as discussões circunscrevem-se à monitoria acadêmica.

monitor passa a conhecer de forma mais aprofundada a disciplina que escolheu monitorar, além de permitir maior identificação com a área da licenciatura. Ao professor, as experiências vivenciadas entre os estudantes podem indicar revisões em suas práticas em sala de aula, fechando o ciclo da monitoria, de acordo com o que se tem proposto, neste trabalho.

A ideia de mediação na monitoria é correlata ao conceito de professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, conforme proposições da teoria histórico-cultural enunciada por Vygotsky (1987). Para o autor, há uma inter-relação dialética intrínseca entre os sujeitos e o meio sócio-histórico e cultural e cabe ao professor, em suas práticas, interferir no processo de aprendizagem do estudante, transmitindo o conhecimento sistematizado. Saviani (2003), em seu clássico texto *Sobre a natureza e especificidade da educação*, afirma que é responsabilidade da escola ensinar o conhecimento sistematizado, o que é essencial, fundamental e principal. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (Saviani, 2003, p.15).

No bojo de tais conceitos, concorda-se com as proposições de Scherer (2021), no que se refere aos fundamentos epistemológicos necessários à formação do professor, tendo em vista a

[...] relação teórico-prática como intrínseca à existência humana, por ocorrer na atividade prática – o trabalho – por meio do qual o ser humano produz instrumentos materiais e intelectuais para prover suas necessidades, transformando a natureza e a si mesmo, contribuindo para um modo de vida que se torna base para a formação da consciência (Scherer, 2021, p. 30).

Portanto, defende-se a tese de que os cursos de licenciatura devem superar os desafios que se impõem à articulação teoria e prática, a fim de proporcionar aos professores em formação a apropriação das máximas produções, provendo uma abordagem didático-pedagógica, que requer o conhecimento epistemológico do conteúdo e os conhecimentos empíricos para seu ensino. De acordo com Martins (2013, p. 455):

[...] uma formação de professores que seja, por um lado, via de formação profissional, determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e domínios teóricos, metodológicos e técnicos e, por outro, via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis, para futuros professores (ou professores em formação contínua) possam conhecer com o devido rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas próprias ao seu exercício profissional, mas, sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas.

No entendimento do que se apresenta neste trabalho, a monitoria acadêmica, especialmente, nos cursos de licenciatura, cumpre essa função de relacionar prática > teoria > prática, pela forma como acontece: partindo das demandas apresentadas pelos estudantes a

serem atendidos; com atuação do monitor, devidamente orientada pelo professor; retornando aos estudantes que requerem atendimento monitorado. Nesse sentido, a monitoria dispõe um papel fundamental na vida dos acadêmicos participantes, devido ao grande ganho intelectual do monitor acerca do conteúdo da disciplina. Tendo isso em consideração, este trabalho tem por objetivo compreender tanto a constituição da prática de escrita dos estudantes participantes do projeto quanto os processos formativos da monitoria.

2.2 A prática discursiva de escrita

Na disciplina *Leitura e Produção Textual* – objeto da monitoria acadêmica, aqui, em discussão – a prática de escrita é constante e indispensável, tendo em vista alguns objetivos de sua proposta curricular, conforme o Plano de Ensino (s/p):

[...] Compreender as práticas discursivas de leitura e de escrita, com possibilidades de reflexão acerca da linguagem em diversas situações de interação verbal social; [...].

Trabalhar com a leitura e a produção de textos como atividades históricas, estudando aspectos linguístico-discursivos de variados textos; [...].

Proporcionar práticas efetivas de leitura e de escrita, a fim de trabalhar com a constituição de tais práticas para os acadêmicos; [...].

Propõe-se, então, que os estudantes reflitam acerca da língua escrita, de acordo com cada concepção de linguagem (Perfeito, 2010), trabalhando com as finalidades e funções sociais e interativas de cada texto produzido. Ao priorizar o interacionismo, as atividades envolvem contextos reais de interação e possibilitam ao aluno interagir com diferentes interlocutores, considerando as situações sócio-históricas e ideológicas na/para a produção textual.

Além disso, a escrita passa a ser compreendida não só a partir do produto final de uma atividade, mas tomada em todas as etapas de seu processo, subsidiado pelo conceito de escrita como trabalho, nos termos propostos por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991).

Muito antes de se olhar para o texto “pronto”, produzido por um aluno, debruça-se sobre o percurso que o fez chegar a esse produto, pois não há como olhar para o texto produzido sem considerá-lo uma resposta [...] às práticas anteriores que culminaram em tal produção, efetivadas pelo professor e pelo material didático em sala de aula (Menegassi; Gasparotto, 2016, p. 1021).

Dessa forma, as atividades realizadas durante o planejamento do texto escrito são dadas como forma de suporte para a escrita, ao serem inseridas no processo contínuo, incluindo a execução, a revisão e a reescrita. Com a possibilidade de revisar e reescrever o texto, busca-se cumprir as finalidades e funções sociais e interativas da situação de interação verbal social,

estabelecida no comando de produção, acionando os recursos linguísticos, gramaticais, textuais, pragmáticos e discursivos de cada produção textual.

Para isso, o exercício de escrita é realizado de modo interativo e dialógico entre o professor, que o intermedeia durante a revisão, apontando as operações necessárias para uma melhor compreensão e adequação do texto, e o aluno, que passa a se reconhecer como sujeito autor da produção escrita, ao mesmo tempo em que desenvolve as suas práticas discursivas. Segundo Menegassi e Gasparotto (2019),

É nesse sentido que se destaca a pertinência de o trabalho de mediação docente ser consciente, estratégico, adequado às especificidades do aluno e do contexto em geral. [...].

Com uma abordagem sistemática de hábitos de revisão, os alunos podem aprender a reconhecer-se como produtores de texto. O professor de escrita pode ensinar como se tornar um revisor, sendo este seu mais importante trabalho [...] o de desenvolver a consciência textual-discursiva no aluno (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 117).

No contexto do curso de licenciatura, tal proposição é essencial, porque, além de formar professores, objetiva-se formar professores que tenham as capacidades de escrita e, também, de revisão, de correção e de avaliação textual³ devidamente constituídas, para que as efetivem, quando de sua atuação profissional.

No processo de escrita instituído na disciplina e no projeto de monitoria, o monitor acadêmico, com o auxílio do professor, também participa do processo de escrita como mediador, ao ampliar as possibilidades do estudante a partir de diferentes estratégias. Atuando desde o planejamento, ajuda a compreender os propósitos do texto e como deve ser produzido, indicando pontos que podem ser adequados, a fim de apresentar uma primeira versão da atividade de modo que consiga entregar o que o aluno pretende dizer, atendendo, ademais, à proposta feita pelo docente. Para a concepção assumida na disciplina, no projeto de monitoria e neste trabalho, revisão e reescrita são etapas processuais e recursivas, e

[...] são processos complementares, pois juntas auxiliam a melhor construção do texto. Por meio da revisão, o autor analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos, observando se suas escolhas colaboram para que seus objetivos sejam atingidos e, se julgar necessário, reescreve seu texto [...] (Menegassi, 2013, p. 111).

Entretanto, os aspectos a serem revisados no texto não devem ser todos indicados pelo professor, pois, a depender da quantidade de apontamentos, o estudante pode ser desmotivado e, também, pode confundir-lo: “A correção deve ser adequada à capacidade do aluno - O

³ Pelo fato de não ser objetivo deste trabalho, não discutimos os conceitos de revisão, correção e avaliação textual. Para isso, indicamos consultar Beloti (2016).

estudante muito criticado, cujos textos vêm cheios de correções, sente-se mal a ponto de se tornar incapaz de escrever.” (Serafini, 1987, p. 112). Portanto, para que o monitor faça suas intervenções de modo mais adequado, é necessário que compreenda, em articulação teórico-prática, conceitos específicos do processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, tais como: concepções de escrita; escrita como trabalho; etapas do processo de escrita; tipos de correção; operações linguístico-discursivas na revisão e reescrita, conforme é apresentado no Quadro 1, adiante. Mostra-se, dessa forma, uma das faces da proposta de monitoria acadêmica: o processo formativo do monitor.

Tanto na disciplina quanto na monitoria, assume-se a concepção interacionista de linguagem nas práticas pedagógicas, o que significa postular a escrita em viés processual, a tomar a situação enunciativa como fundamental às práticas de linguagem. Em síntese, os pressupostos do Círculo de Bakhtin (Volovhinov; Bakhtin, 1926; Bakhtin 2011[1979]; Volóchinov, 2018) constituem o fundamento epistemológico das propostas e, no que concerne aos elementos pedagógicos da escrita, estudiosos vinculados à Linguística Aplicada, no Brasil, sustentam as práticas efetivadas. Parte-se das discussões de Serafini (1987), Ruiz (2010), Beloti (2016) e Menegassi e Gasparotto (2016; 2019), quanto ao processo de revisão e de reescrita de textos, para pautar as práticas da/na monitoria. A reescrita é compreendida como a etapa do processo em que, diante de apontamentos feitos pelo revisor, o produtor retorna ao texto e à situação de sua produção, para escrever novamente o que o deixa mais adequado às condições estabelecidas e, por conseguinte, cumpra suas finalidades e funções sociais e interativas. Não se trata de, apenas, corrigir aspectos linguísticos e gramaticais, mas discursivos.

Além do mais, conforme Menegassi (2011), é necessário que, durante a revisão textual, o revisor considere e oriente o aluno – produtor do texto – para aspectos específicos da situação interativa que determinam tanto a estrutura quanto o caráter discursivo do texto: i) a sua finalidade: o intuito de se escrever; ii) o interlocutor: o sujeito a quem o autor se dirige; iii) o gênero textual: definido a partir da finalidade e do interlocutor, que possui conteúdo temático próprio, organização composicional e estilo linguístico característicos (Bakhtin, 2011[1979]); iv) o suporte textual: a materialidade para a produção; v) a circulação social: os meios nos quais o texto circula e cumpre seus propósitos enunciativos; vi) a sua posição social: de qual posicionamento sócio-histórico e ideológico emite seu juízo de valor diante da situação enunciativa e, na prática efetiva da escrita, do assunto abordado no texto, por meio de expressões que revelam a sua subjetividade e o seu modo de perceber o conteúdo em questão.

A fim de ilustrar os conceitos acionados no processo formativo entre orientadora e monitora, para que esta tivesse condições teórico-práticas de melhor efetivar os atendimentos na monitoria, apresenta-se o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Conceitos e referências utilizadas, conforme sequência de estudo

Conceito	Referências
Concepções de escrita	1. Menegassi (2010); 2. Sercundes (2004).
Escrita como trabalho	1. Fiad e Mayrink-Sabinson (1991); 2. Menegassi (2013); 3. Beloti (2016).
Etapas do processo de escrita	1. Geraldi (2013[1991]).
Tipos de correção	1. Ruiz (2010); 2. Beloti; Menegassi (2016); 3. Menegassi e Gasparotto (2016; 2019).
Operações linguístico-discursivas	1. Menegassi (1998); 2. Beloti (2016); 3. Menegassi e Gasparotto (2016; 2019).

Fonte: As pesquisadoras (2023).

Reconhecendo todos os aspectos relevantes ao processo de produção textual escrita, apresentam-se, a seguir, o fundamento e a síntese teórico-metodológica da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa investigou as atividades do projeto de monitoria *Práticas de linguagem: leitura e produção textual nos entremeios da língua e do discurso*, desenvolvido entre maio/2022 e fevereiro/2023, período correspondente ao ano letivo 2022 da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Campo Mourão, vinculado à disciplina *Leitura e Produção Textual*, componente da matriz curricular da 1ª série do Curso de Letras. Dentre as justificativas e objetivos, destaca-se a relação entre a formação docente inicial da acadêmica monitora, potencializada pelas práticas próprias da monitoria, e a pragmática das ações: contribuir para reduzir o *déficit* de aprendizagem de conhecimentos básicos da Língua Portuguesa, especificamente, de práticas de leitura e de escrita, bem como reduzir o índice de desistência do Curso, na 1ª série, e o número de reprovações na disciplina objeto da proposta.

Tomam-se por objeto de estudo os textos produzidos pelos estudantes, a fim de observar os modos de interação entre a monitora e os alunos participantes, ao atuar na revisão da 1ª versão, utilizando os diferentes tipos de correção, resultando na revisão e reescrita feitas pelos próprios alunos, produzindo, então, a sua 2ª versão. Apresenta-se o Quadro 2, a seguir, com os dados referentes aos atendimentos⁴, devidamente identificados: o número de revisões na 1ª versão dos textos (coluna 1) e os números de revisões da 2ª versão, distinguindo-se: os mesmos que foram atendidos antes (coluna 2) e novos atendimentos (coluna 3). Tal distinção é considerada necessária para as discussões, justamente, porque alguns estudantes procuraram a

⁴ Registra-se que os alunos atendidos pela monitora apresentaram como preferência o atendimento *on-line*, via *WhatsApp*, anulando, pois, a presença de aulas de monitoria presenciais e se centrando em atender apenas as questões e revisões de texto, solicitadas pelos estudantes.

monitoria somente após as correções da professora, ou seja, para a produção da 2ª versão do texto; outros, ao contrário, apenas para a 1ª versão, antes de ser entregue como atividade avaliativa da disciplina; destes, um número menor recorreu à monitora, novamente, após os apontamentos da professora.

Quadro 2 – Quantitativo de estudantes atendidos – 1ª a 8ª produção textual⁵

Prod. 1: Carta Aberta		
1ª versão	2ª versão	
	<i>Idem 1ª versão</i>	Novo
5	2	2
Prod. 2: Parágrafo Expositivo		
1ª versão	2ª versão	
	<i>Idem 1ª versão</i>	Novo
6	1	0
Prod. 3: Resumo		
1ª versão	2ª versão	
	<i>Idem 1ª versão</i>	Novo
2	2	2
Prod. 4: Resposta Interpretativo-Argumentativa		
1ª versão	2ª versão	
	<i>Idem 1ª versão</i>	Novo
3	1	2
Prod. 5: Campo Jornalístico ou Literário⁶		
1ª versão	2ª versão	
	<i>Idem 1ª versão</i>	Novo
1	1	1
Prod. 6: Resumo Acadêmico		
1ª versão	2ª versão	
	<i>Idem 1ª versão</i>	Novo
3	2	1
Prod. 7: Carta do Leitor		
1ª versão	2ª versão	
	<i>Idem 1ª versão</i>	Novo
2	1	1
Prod. 8: Publicação em rede social		
1ª versão	2ª versão	
	<i>Idem 1ª versão</i>	Novo
3	0	0

Fonte: As pesquisadoras (2022).

Ao considerar a quantidade de estudantes monitorados durante todo o período de atendimento – 11, no total –, pode-se apontar a variação de atendimentos de acordo com cada

⁵ Durante todo o período do projeto, apenas 11 estudantes foram atendidos na monitoria acadêmica. A despeito da quantidade de estudantes diferentes, os totais de atendimentos foram: 25 para as primeiras versões; 10 atendimentos para a 2ª versão (correspondentes aos mesmos atendidos na 1ª versão do texto); 9 novos atendimentos para a 2ª versão do texto.

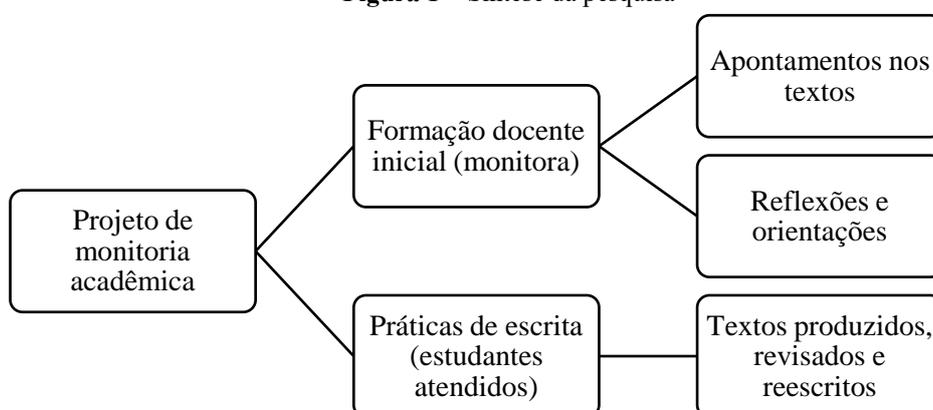
⁶ Exclusivamente, nesta produção, cada estudante escolheu, dentre as opções – Carta do Leitor, Artigo de Opinião, Conto e Crônica – qual gênero produzir, de acordo com as finalidades e funções sociais e comunicativas de seu projeto de dizer.

produção textual, a partir da primeira versão, auxiliada pela monitora, anteriormente à revisão da professora, e da segunda versão, auxiliada após a revisão da professora. Os resultados indicam que, durante a reescrita, alguns alunos, antes não atendidos, buscaram a monitoria, para serem orientados quanto aos apontamentos de revisão e correções da professora, para efetivação de seu turno de revisão e reescrita. Isso pode se dar devido às dúvidas em relação aos apontamentos da docente em sua revisão, o que resulta em novos alunos solicitarem atendimento para a segunda versão da produção textual. Ao mesmo tempo, a menor procura dos alunos já atendidos, na primeira versão, para a segunda, possibilita-nos pensar que os apontamentos da professora foram em quantidade menor ou o aluno já atendido está com menos dificuldades, o que o faz dispensar uma nova revisão da monitora acadêmica.

A formação docente inicial da monitora é, também, analisada, ao considerar o percurso nos atendimentos e atividades, pois houve estudo não só do conteúdo da disciplina monitorada, mas, também, quanto ao processo de mediação no ensino, o que contribuiu para que a estudante monitora tivesse experiências múltiplas no campo pedagógico. Foram realizados, ao estudar os textos previamente disponibilizados pela orientadora do projeto, diários de leitura, a fim de ponderar acerca do entendimento do tema, assim como relatórios a partir de cada revisão feita, cujo objetivo era diagnosticar a constituição da escrita do estudante atendido, as necessidades de revisão e reescrita apontadas e os resultados conseguidos após a revisão da monitora.

Por último, destaca-se que houve reuniões entre a estudante monitora e a orientadora, para que fossem discutidas mais formas de incentivo à procura dos alunos à monitoria, bem como a respeito do processo de escrita dos estudantes atendidos, diante de cada proposta feita nas avaliações bimestrais. Em síntese, ilustram-se os participantes, objetos e o percurso da pesquisa, na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Síntese da pesquisa



Fonte: As pesquisadoras (2023).

O delineamento do percurso da pesquisa corrobora o aporte na Linguística Aplicada, enquanto campo do conhecimento que se dedica ao estudo de práticas de linguagem em

situações específicas (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011). Caracterizada como pesquisa quali-interpretativa, os fundamentos metodológicos da pesquisa-ação foram basilares à investigação, porque os sujeitos⁷ – monitora e estudantes atendidos – participaram do estudo e, ao mesmo tempo, foram influenciados pelo desenvolvimento e resultados do trabalho. Ademais, registros da pesquisa (re)orientaram a prática docente, em sala de aula, na disciplina objeto da monitoria, ilustrando a articulação pretendida entre todos os envolvidos e etapas de um projeto de monitoria acadêmica.

Segundo Tripp (2005), a melhoria da prática é um dos objetivos da pesquisa-ação. Assim, as interações entre estudantes atendidos, monitora e professora orientadora foram constantes. Não se trata de, pragmaticamente, resolver um problema. Ao contrário, em essência, buscou-se a formação teórico-metodológica e prática dos participantes.

4 AS PRÁTICAS DE REVISÃO DE TEXTOS

Apresentam-se, a seguir, textos de dois discentes atendidos durante todo o período da monitoria, a fim de descrever o comparativo entre a prática e contribuições da monitoria em relação à escrita dos estudantes, bem como à constituição das práticas de revisão e correção da monitoria acadêmica.

Imagem 1 – 1ª versão do texto do Acadêmico A e respectivas revisões da monitora

Venho demonstrar meu posicionamento em relação à decisão da alesp, que nessa terça feira (17) aprovou a cassação do mandato do ex-deputado estadual Arthur do Val, e fica ilegível por oito anos. Primeiramente, precisamos entender o motivo que Arthur carregou repercussão para que esse julgamento fosse levantado. Houve áudios vazados do ex-deputado estadual em que diz que as mulheres ucranianas “são fáceis porque são pobres”.

Visto em um contexto social histórico, as mulheres vem sofrendo de práticas misóginas que são encontradas dentro de uma cultura opressora e, com isso, elas estão lutando desde então contra a esse problema. Novamente o cenário acontece, Arthur formulou comentários sexistas e misóginos nos áudios vazados e ainda, com mulheres em um país em meio à guerra. Acredito ser um descaso e um desrespeito contra elas, além disso, trouxe danos morais, portanto, foi justo tomar um decisão política e o penalizando, apesar dele ter lamentado a situação, não anula o ocorrido.

Podemos ver que foi um marco relevante para a história do movimento feminista, que tem um trabalho árduo para não ter esse tipo de comportamento, também, como, no âmbito político, assim, essa decisão colabora para que não sejam aceitos esses tipos de comentários. Contudo, ainda há diferentes casos de homens que praticam a misoginia na sociedade e não são divulgados na mídia ou que não tomam providências necessárias, como casos de misoginia que inclusive leva a violência. Assim, de maneira que esse episódio trouxe impacto na Assembleia Legislativa de São Paulo, é necessário que a justiça seja feita nos demais casos de misoginia e sexíssimos, porque da mesma forma que Arthur do Val cometeu atos inaceitáveis contra as mulheres, tem diferentes homens que realizam posturas de aversão contra elas. Agradeço pela atenção e espero que a esfera brasileira mude diante das ocorrências.

Revisões sugeridas:

- Acrescentar as informações sobre a
- O gênero Carta Aberta é composto por
- Por se tratar de uma sigla, colocar em
- “Carregou repercussão”? Não entendi
- O “vem” está no plural, portanto
- “desrespeito contra” = acredito ser um
- Essa parte parece faltar articulação.
- Essa parte me parece confusa. O que
- Acho que vc pode fechar o período
- Vc usou duas vezes seguidas o “assim”
- E como a justiça poderia ser feita? Vc
- No total, gostei muito de seus

Fonte: Banco de dados do projeto de monitoria (2022).

⁷ Este estudo integra o projeto de pesquisa “Práticas discursivas: panorama e perspectivas”, em desenvolvimento entre setembro/2020 e agosto/2024, devidamente aprovado pelo protocolado n. 16.839.371-7, junto à Universidade Estadual do Paraná. O estudo foi desenvolvido concomitante ao projeto de monitoria – objeto desta investigação – aprovado pela Universidade Estadual do Paraná, conforme Edital n. 03/2022-Diretoria de Programas e Projetos/Prograd/Unespar.

A primeira produção escrita submetida ao auxílio da monitora tem como proposta a realização de uma Carta Aberta. Considerando sua função social e interativa e estrutura esperada, de acordo com a proposta, preferiu-se dispensar o uso da revisão classificatória (Serafini, 1987), devido ao risco de as informações se verem imprecisas ao estudante e, por conta disso, utilizou-se a proposta resolutiva (Serafini, 1987) para apontar as inadequações mais “superficiais” – como é o caso da acentuação e pontuação – e, principalmente, as correções indicativa (Serafini, 1987) e textual-interativa (Ruiz, 2010), por meio da produção de comentários, que buscam, além de indicar o problema, questionar (Menegassi; Gasparotto, 2016) o aluno quanto à resolução necessária de acordo com cada situação, fazendo-o, por consequência, refletir acerca da questão.

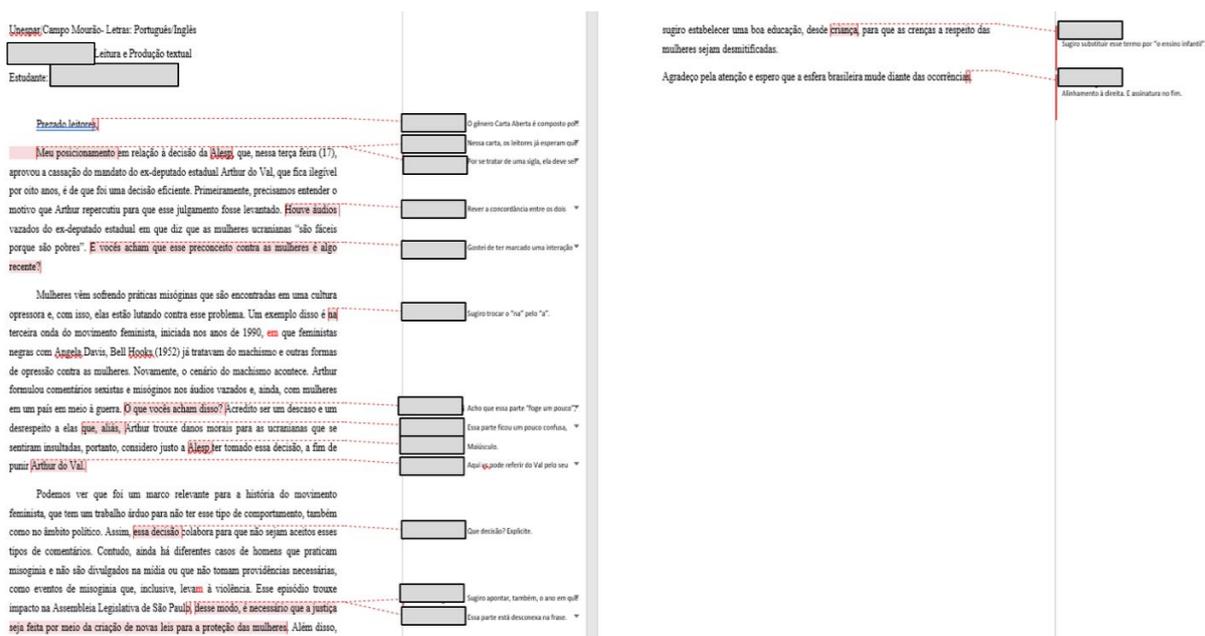
Logo, a revisão inicia a partir do apontamento de aspectos gerais a serem reconsiderados, como a estrutura prevista à produção de uma Carta Aberta: “*O gênero Carta Aberta é composto por: local e data, título, corpo do texto, despedida e, por fim, a sua assinatura.*”. Com esse comentário, espera-se que, após a revisão do estudante, haja reflexão acerca do atendimento à organização composicional de uma Carta Aberta. A reflexão também é ofertada com os questionamentos feitos pela monitora: “*Essa parte me parece confusa. O que você quis dizer aqui?*” e “*E como a justiça poderia ser feita? Você trouxe a ideia de que é preciso fazer algo, mas não sugeriu nenhuma medida.*”. Esses apontamentos, além de proporem uma atenção maior quanto às lacunas identificadas no texto, alertando para a necessidade de acrescentar informações, possibilitam um diálogo maior entre a estudante monitora e o estudante atendido, o que faz com que a interação entre as turmas envolvidas no projeto ocorra simultaneamente ao auxílio do aluno em relação ao conteúdo pretendido. Essa prática é típica da monitoria e um de seus objetivos.

Além do mais, pode-se perceber a correção textual-interativa na forma de bilhetes no fim de cada revisão, que tem o papel de resumir os apontamentos a serem tomados durante a revisão e a reescrita do texto e apontar os pontos positivos e adequados à proposta, a fim de incentivar o estudante para o processo de revisão e de reescrita. No texto em tela, ele é colocado no último comentário feito pela monitora: “*No total, gostei muito de seus argumentos. No entanto, você não sugeriu nenhuma medida, fundamental para uma Carta Aberta. Pense: qual é a função de uma Carta Aberta?*”. A partir disso, o aluno é questionado em relação ao propósito enunciativo dessa produção escrita, o que está de acordo com a concepção de linguagem assumida na proposta – processo de interação (Perfeito, 2010) -, especialmente, quanto à

produção textual compreendida e realizada no conceito de escrita como trabalho (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991), ou seja, estabelecendo-se as condições para sua produção e realizando-a em etapas processuais e recursivas (XXX, 2016), delimitando as condições para que o produtor do texto tenha *o que*, *saiba como*, *por que* e *para quem* dizer (Geraldí, 2013[1991]).

Após a revisão e a reescrita, pelo aluno, da 1ª versão revisada pela monitora, tem-se, então, a produção de uma 2ª versão da Carta, também revisada pela monitora, para que, assim, fosse entregue uma “primeira versão final”⁸ para a professora. É importante destacar que, já nessa versão, é possível, então, avaliar o desenvolvimento das habilidades e a constituição do processo de escrita do aluno, ao tornar o seu texto mais objetivo e condizente à proposta feita na atividade, demonstrando, assim, que a revisão e a reescrita são indispensáveis durante o processo de escrita.

Imagem 2 – 2ª versão do texto do Acadêmico A e respectivas revisões da monitora



Fonte: Banco de dados do projeto de monitoria (2022).

Diante desta 2ª versão, pode-se perceber que inadequações encontradas anteriormente, relacionadas às finalidades, funções e organização do gênero, ao uso de grandes períodos em um único parágrafo e aos argumentos pouco explorados durante o corpo da Carta foram amplamente reduzidas, fazendo com que, nessa 2ª versão do texto, a monitora focasse em

⁸ Optou-se por registrar entre aspas pelo fato de, efetivamente, esta ser a 2ª versão da produção textual do estudante, revisada e reescrita de acordo com os apontamentos da monitora. Trata-se da 1ª a ser entregue à professora, para seu turno de correção.

inadequações mais específicas, como marcas da oralidade presentes na escrita e a necessidade de acrescentar informações no texto, indicada no comentário: “*Sugiro apontar, também, o ano em que esse impacto ocorreu nesse trecho, para garantir um convencimento ao leitor, que poderá acreditar devido às evidências se verem verídicas*”. Com isso, é possível perceber que a monitora passou a não só indicar ou sugerir alterações, mas, também, explicar o motivo de se modificar tal ponto, com o objetivo de que essa mesma inadequação possa ser evitada nas próximas produções do aluno, pois uma das finalidades dos apontamentos adequados de revisão é que o estudante tome consciência da questão ou a tome como exemplo em outras práticas de linguagem. Mais que apenas revisar e reescrever o texto, em processo, o desenvolvimento das habilidades e a constituição da prática de escrita objetiva, justamente, a aprendizagem das práticas de linguagem, relacionando aspectos linguísticos e discursivos.

Portanto, ao comparar as duas versões produzidas pelo mesmo estudante, ambas com revisão da monitora, observa-se que as inadequações encontradas na 1ª versão – uso de períodos longos, falha na articulação e utilização constante de palavras repetidas – foram sanadas ou reduzidas, o que demonstra que os apontamentos da monitora na 1ª versão, em sua maioria, foram considerados pelo aluno e revisados, como é o caso da reformulação da organização composicional da Carta Aberta, embora a sua 2ª versão apresente, ainda, aspectos a serem corrigidos. Pode-se dizer que, com essa revisão, tanto a monitora quanto o aluno demonstram desenvolvimento em relação aos processos formativos, visto que os estudos realizados na monitoria possibilitaram resultados importantes em sua forma de revisar e ensinar. A atenção dispensada para não fazer apontamentos ambíguos ou em excesso é característica da atuação da monitora, sinalizando relacionar sua prática à teoria estudada, como princípio teórico-metodológico do projeto de monitoria.

Outra comparação pode ser realizada, ao considerar a primeira e a última produção revisada pela monitora acadêmica de um mesmo aluno, o que nos permite analisar o desenvolvimento de suas habilidades e a constituição da escrita. A primeira produção escrita, como já apresentada acima, refere-se à Carta Aberta, encaminhada pela docente orientadora – professora da disciplina objeto da monitoria – sob a seguinte proposta:

Imagem 3 – Proposta da atividade de produção textual 1, encaminhada pela professora por meio do *classroom*

⇒ O objetivo desta atividade é trabalhar com a prática discursiva de escrita, de modo a articular aspectos linguísticos e discursivos, de acordo com a situação de interação verbal social estabelecida.

→ **Comando de Produção:**

Diariamente, há no Brasil diversos assuntos que são de grande relevância e impactam toda a sociedade. O cenário social, histórico, ideológico, político, econômico e cultural é dinâmico e sempre polêmico, especialmente, se considerarmos temas que, de alguma forma, caracterizam-se como problemas à sociedade. Assumindo-se como sujeito atento às realidades do país e preocupado com questões de interesse e relevância a determinados grupos sociais, você decidiu posicionar-se em relação a um assunto específico que está em alta na mídia nacional, nestes últimos dias. Para isso, você escreverá uma **carta aberta** a ser publicada em seu perfil de rede social.

→ **Encaminhamentos:**

Para a produção desta **carta aberta**, você deve escolher um assunto que seja, de fato, de interesse à coletividade e relevante no âmbito nacional, que esteja em circulação recente na mídia e gere alguma problematização.

Considere que: a) a **carta aberta** será publicada em seu perfil de rede social; b) seu texto deve conter todos os elementos da organização textual do gênero **carta aberta**; c) as finalidades e funções sociais e comunicativas deste texto, no gênero **carta aberta**, são tratar de assunto relevante, marcando posicionamento e argumentando quanto à ideia apresentada.

Fonte: sala da disciplina *Leitura e Produção textual*, aberta no *classroom* (2022).

No que se refere às condições para a produção do texto, a proposta apresenta como objetivo o trabalho com a prática discursiva de escrita, especificamente ao tratar do estudo e prática do gênero Carta Aberta. Quanto à finalidade do projeto de dizer (Menegassi, 2011) trata-se de debater tema relevante e em circulação, desenvolvendo a pesquisa e a criticidade do estudante quanto a notícias do país, tendo como interlocutores os usuários das mídias sociais do autor, sendo essas, ademais, o suporte da produção, que pode ter como circulação redes como o *Facebook*, *Instagram* ou *Twitter*, por exemplo. Nessa Carta Aberta, o autor deve inserir-se em uma situação atual, ou seja, é necessário explicitar seu posicionamento social em relação ao tema tratado na publicação, que serve de mote a seu texto.

Para fechar o percurso de estudo do processo de produção textual escrita, toma-se a última produção escrita do período letivo, encaminhada conforme a proposta:

Imagem 4 - Proposta da atividade de produção textual 8, encaminhada pela professora por meio do *classroom*

→ **Comando de Produção:**

Para a atividade, o estudante deverá eleger um tema/assunto que esteja em circulação na mídia local e/ou nacional e/ou internacional na semana que antecede a entrega (ou seja, entre os dias 5 e 12/2) e que seja de **relevância (interesse) social**. Por esse viés, o tema/assunto assumirá o papel de promover as várias possibilidades de atividade de linguagem, por meio da interação entre texto – autor – leitor e aspectos extralinguísticos que constituem a situação de interação verbal social.

A publicação pode se dar ao *compartilhar* (ação própria nas redes sociais) outra postagem de algum veículo de comunicação, contendo algum “comentário”/texto escrito pelo próprio estudante OU por publicação *individual* do próprio autor. É importante, como parte da atividade, que seja anexada a comprovação (foto/*print* de tela, por exemplo) da publicação “original” que provocou a *postagem* do autor (estudante).

O texto – a ser publicado na rede social do estudante (autor) – poderá ter caráter descritivo, dissertativo/argumentativo, narrativo, expositivo ou injuntivo. A depender das finalidades e interlocutores de tal texto, é que as características (linguísticas, textuais e discursivas) serão definidas. Portanto, observe o atendimento/cumprimento das finalidades e funções sociais e comunicativas, a partir de toda a organização textual e discursiva.

Também deverá ser anexada a comprovação de publicação (foto/*print* da tela em que conste a publicação, identificando: rede social, data/horário da publicação, perfil do autor/estudante, possíveis comentários/interações).

Fonte: sala da disciplina *Leitura e Produção textual*, aberta no *classroom* (2022).

Quanto à organização da proposta – comando de produção textual -, destacam-se os seguintes elementos demarcados para a situação de escrita: a começar, a finalidade, semelhante à primeira proposta, aproxima-se de situações reais de uso da linguagem escrita e, portanto, busca cumprir o propósito de posicionar-se, criticamente, em relação a temas que estejam em circulação e sejam relevantes, socialmente. Logo, a depender do tema e do propósito a cumprir, os interlocutores principais serão definidos pelo produtor do texto. Assim, é que se definem as características composicionais do texto a ser escrito. Ainda que não tenha sido proposto um gênero específico a ser trabalhado, percebe-se que será publicado em um suporte virtual, de forma que a sua circulação possa ser realizada por meio de mídias sociais, como o *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, entre outros meios existentes. Por fim, o posicionamento social, ainda que não delimitado em um ou outro, é de um sujeito que, efetivamente, deve manifestar-se em relação a um assunto específico,

A fim de compararmos a constituição da escrita no decorrer do ano e dos atendimentos na monitoria, analisam-se o primeiro e o último texto escrito pelo Acadêmico B, delineando-se o percurso do processo ao longo do ano letivo e da monitoria:

Imagem 5 – 1ª produção escrita do Acadêmico B e respectivas revisões da monitora

<p>1 Unespar/Campo Mourão</p> <p>2 1ª série Letras – Leitura e Produção Textual</p> <p>3 1º Bimestre/2022: Atividade Avaliativa 1 – Produção Textual 1: Carta Aberta</p> <p>4 Aluno:</p> <p>5</p> <p>6 Carta aberta ao Presidente da República</p> <p>7 Caros seguidores, não é novidade que o nosso excelentíssimo Presidente da República</p> <p>8 tem opiniões controversas e hoje o mesmo veio novamente a público defender a ideia de</p> <p>9 insegurança em relações às urnas eletrônicas, momentos depois do TSE anunciar o resultado</p> <p>10 dos testes de segurança das urnas, mostrando que as mesmas não possuem nenhum indicio de</p> <p>11 fraude.</p> <p>12 Porque o senhor presidente continua a levantar falsos argumentos a cerca desse assunto?</p> <p>13 Seria um medo de perder a vinda eleição? De perceber que não possui votos suficientes para</p> <p>14 ganhar e atribuir isso a uma falha inexistente? O senhor deveria focar em seu atual mandato, já</p> <p>15 que ele teve e tem problemas o suficiente, como crises na saúde pública, escândalos com vários</p> <p>16 políticos e etc., em vez de pensar somente em sua reeleição.</p> <p>17 Assim, é imprescindível que aqueles que tiraram o seu título de eleitor a tempo de votar,</p> <p>18 pensem bem na hora de escolher seu candidato, já que o atual presidente pode não estar tão</p> <p>19 preocupado em atender as necessidades do povo e sim, somente em agradar a si mesmo e as</p> <p>20 pessoas que lhe convém, e garantir a sua reeleição, não focando em seu principal objetivo, o</p> <p>21 atendimento das demandas da população como um todo.</p> <p>22</p>	<p>UR [Redacted] A contagem de linhas se inicia a partir da primeira linha da carta.</p> <p>UR [Redacted] O gênero Carta Aberta é composto por: local e data, título, corpo do texto, despedida e, por fim, a sua assinatura.</p> <p>UR [Redacted] E quando seria o "hoje"?</p> <p>UR [Redacted] A expressão "em relação as" necessita de crase, pois é preciso uma preposição + o artigo "a".</p> <p>UR [Redacted] Sugiro que reveja o termo.</p> <p>UR [Redacted] Acredito que o termo "vinda" não se encaixa aqui. Como você pode reconstruir essa pergunta?</p> <p>UR [Redacted] Acredito que esse parágrafo demonstra um pensamento muito subjetivo, o que não é errado, mas poderia ser melhor fundamentado, podendo citar fatos ocorridos em seu governo.</p> <p>UR [Redacted] E como o eleitor pode "pensar bem" em sua escolha? Sugiro aprofundar melhor esta medida.</p> <p>UR [Redacted] Você pode perceber que, durante o último parágrafo, houve o uso de apenas um período, ou seja, apenas um "ponto final", o que pode ser um pouco "cansativo", pela grande quantidade de vírgulas em si. Como reformular o texto, sem perder o sentido?</p> <p>UR [Redacted] No geral, achei ininteressante abordar um assunto atual em relação ao governo. Entretanto, sugiro "marcar mais" o fato que o levou a escrever a Carta Aberta. Pense: qual é a função de uma Carta Aberta? Que medidas posso sugerir para tentar reduzir este problema?</p>
---	---

Fonte: Banco de dados do projeto de monitoria (2022).

Inicialmente, percebe-se a grande quantidade de apontamentos da monitora acadêmica. Como dito anteriormente, uma grande indicação de inadequações a serem corrigidas pode fazer com que o aluno se sinta desmotivado a revisar e reescrever e, principalmente, que não compreenda todos os aspectos que devem ser revisados. No entanto, os comentários feitos referem-se a aspectos importantes a serem considerados na produção de uma Carta Aberta e seriam fundamentais, justamente, por abordarem questões quanto ao conteúdo, isto é, possibilitam ao estudante pensar em como desenvolver melhor os seus argumentos, em função da finalidade e das funções sociais e interativas desse gênero.

Observa-se, ademais, a indicação da estrutura utilizada em uma carta. Apesar de o estudo utilizado não ser focado no estruturalismo, a monitora mencionou a forma de uma carta, a fim de reforçar ao estudante que os elementos citados devem estar explícitos, o que caracteriza, pois, a organização composicional de tal gênero textual. Outros aspectos, como a oralidade e a fundamentação dos argumentos foram citados, também. Por demonstrar uma

habilidade de escrita bem desenvolvida, o estudante não precisou corrigir muitas inadequações, somente as que se relacionam à finalidade da Carta Aberta. Isso se vê explícito no bilhete textual constante no último comentário, no qual são colocados questionamentos acerca do gênero para que o discente reflita. Este aspecto indica que os elementos linguísticos e gramaticais mostraram-se constituídos, porém, os discursivos requerem aprendizagem para que se efetivem nesta produção textual.

Pode-se analisar, além disso, as formas de revisão utilizadas pela monitora acadêmica. No total, a forma indicativa (Serafini, 1987) é a mais usada com o emprego concomitante a questionamentos e comentários (Menegassi; Gasparotto, 2016), a fim de que o aluno possa refletir e corrigir as inadequações apontadas, como pode ser visto no comentário “*E quando seria o ‘hoje’?*”. A correção textual-iterativa (Ruiz, 2010) também é utilizada ao citar as melhorias e os aspectos a serem revisados pelo aluno, no último comentário. Além disso, a correção resolutive (Serafini, 1987) é pouco utilizada, constando apenas em situações nas quais são consideradas “superficiais” e de fácil entendimento ao estudante. Esse é o caso dos primeiros comentários, que apontam a estrutura da Carta Aberta.

Dada a perspectiva processual das atividades realizadas e desta pesquisa, apresenta-se o último texto escrito pelo mesmo Acadêmico B:

Imagem 6 – 8ª produção escrita do Acadêmico B e respectivas revisões da monitora

<p>Novamente uma morte que ocorreu por incompetência e falta de treinamento policial. Diego tinha 26 anos e foi morto por policiais que deveriam ter pensado um pouco mais antes de puxar o gatilho. Sim, eles estavam em menor número e sofrendo agressões físicas dos que estavam ali presentes, mas, os policiais não são treinados para lidar com essas situações? Não deveriam chamar reforço? Talvez, imobilizar o jovem de forma não letal? Na pior das situações, dar tiros para cima para demonstrar a posse da arma de fogo?</p> <p>Sim, Diego não deveria ter resistido, muito menos agredido os policiais que estavam realizado seu trabalho e buscando manter a ordem na cidade de Vera, contudo, por falta de treinamento, medo ou até mesmo raiva pela falta de respeito com eles, Diego pagou com a sua vida.</p> <p>E o Governo? Emite uma simples nota afirmando que não coaduna com tais ações e afasta os policiais responsáveis por elas. Por que não ofereceram um treinamento melhor? Mais policiais para patrulhar? Ou até mesmo suas condolências à família da vítima, mas, não é mais fácil manter a neutralidade e não se expor mais.</p>	<p>LR <input type="text"/> Você poderia colocar um título, caso permitido.</p> <p>LR <input type="text"/> "realizando"</p> <p>LR <input type="text"/> Poderia colocar outro ponto de interrogação.</p> <p>LR <input type="text"/> Para enviar à professora, é necessário anexar nesse mesmo documento o print da reportagem que inspirou o seu texto, bem como uma foto da sua publicação.</p>
---	--

Fonte: Banco de dados do projeto de monitoria (2022).

Já, na última produção escrita, percebe-se, principalmente, a quantidade de comentários feitos pela monitora acadêmica. Ao compará-los à última produção analisada, observa-se o desenvolvimento da habilidade e constituição da escrita por parte do aluno, visto que poucas inadequações foram identificadas e apontadas, resultando, portanto, apenas em sugestões para

melhorar o texto, em relação às suas condições de produção, antes de ser publicado em suas redes sociais, bem como instruções de entrega à professora. O bilhete textual (Ruiz, 2010) foi colocado, também, após a entrega da revisão ao aluno, o que possibilitou uma interação maior, dado que o incentivo foi feito de um modo mais próximo ao aluno, permitindo, portanto, um relacionamento melhor entre os estudantes envolvidos, o que é um dos objetivos da monitoria acadêmica.

Pode-se analisar, além disso, as formas de revisão utilizadas pela monitora acadêmica. Nesse caso, pelos poucos comentários existentes, há, como dito anteriormente, sugestões, sob a forma de apontamentos (Menegassi; Gasparotto, 2016), a fim de acrescentar informações da produção escrita, a presença do bilhete textual-interativo (Ruiz, 2010), ao constar a realização da entrega do texto à professora, e a correção resolutiva (Serafini, 1987), ao citar elementos que se encaixariam melhor no texto produzido, como, por exemplo, o comentário “*realizando*”.

5 A INTER-RELAÇÃO DOS OBJETOS, OBJETIVOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Em relação às melhorias alcançadas na aprendizagem e concernentes ao processo de constituição da escrita dos discentes atendidos pelo projeto, tem-se, de modo geral, o uso mais adequado da variedade padrão da língua, exigida pelas condições de produção; a articulação entre os parágrafos e as orações; além da pontuação, da concordância verbal e nominal; uma organização da escrita mais planejada; bem como melhor compreensão da funcionalidade dos gêneros propostos pela professora nas atividades de produção textual escrita.

Esse desenvolvimento é, em parte, resultado das discussões entre a monitora e a docente orientadora e, também, entre a monitora e os estudantes atendidos, dado que estes apresentaram, durante o período de interação *on-line*, dúvidas acerca das propostas das atividades avaliativas, seja quanto à organização composicional do gênero textual em questão ou o seu conteúdo temático (Bakhtin, 2011[1979]), fazendo com que a monitora os questionasse acerca do assunto, para que, desse modo, tivessem condições para “iniciar” a produção textual e saber “como” desenvolvê-la de forma a evitar um possível tangenciamento temático. Aqui, a referência de iniciar o texto e saber como escrevê-lo relaciona-se às condições de produção, conforme Geraldini (2013[1991]) e Menegassi (2011), as quais devem ser estabelecidas na proposta de escrita e, além disso, trabalhadas/explicadas para que, em situação pedagógica, os estudantes possam, de fato, compreendê-las. As interações na monitoria sugerem que, ainda que tenham sido delineadas, a compreensão não se mostra linear, o que é próprio do processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, a monitoria apresenta-se como um novo recurso ao estudante.

Além disso, é sugerido, também, que a professora passe a abordar questões que desenvolvam melhor a interpretação dos alunos em suas aulas, bem como explicitar qual o objetivo da atividade, para além do elemento pragmático típico de sala de aula – a obtenção de nota –, com enfoque à finalidade daquele uso da linguagem escrita, na situação enunciativa especificada na proposta de produção, abordando exemplos do gênero a ser escrito e o que é esperado como resultado da elaboração textual dos alunos. Ademais, houve dificuldades acerca das revisões da professora nas primeiras versões das atividades, por exemplo, quanto ao entendimento dos destaques ou apontamentos e, ainda, a incompreensão dos motivos da inadequação de partes do texto do estudante, geralmente, feitas em forma de bilhetes textuais-interativos (Ruiz, 2010), que apontam as necessidades a serem melhoradas ou quais aspectos o estudante tem aperfeiçoado.

Para isso, então, a estudante monitora buscou orientar em uma linguagem mais simples e objetiva, a fim de fazer o aluno compreender, o que provocou, consequentemente, melhor compreensão no decorrer da sequência dos trabalhos avaliativos. É sugerido à professora, também, que possa manter de modo mais constante as explicações feitas com o auxílio de *slides*, acerca do que é esperado, apontando, de forma anônima, as inadequações colocadas pelos estudantes e como poderiam ser reformuladas. Esta prática, de revisão coletiva, em sala de aula, com exemplos de textos dos estudantes, mostrou-se, nos atendimentos de monitoria, como eficaz, possibilitando maior compreensão e, então, resultando em textos revisados e reescritos de modo mais adequado à proposta e aos próprios apontamentos de revisão feitos pela professora.

Outros aspectos podem ser considerados, ao se pensar nas inadequações mais registradas em relatórios ao longo de todo o período de atendimento e que tiveram um apontamento maior de sua presença. Esse é o caso das marcas de oralidade na escrita, bem como da constante repetição de determinados termos – é relevante dizer que a repetição em si não é vista como um “erro”, mas uma forma de incentivar os alunos a ampliarem o seu vocabulário. A partir disso, o perceptível avanço possibilita que os estudantes desenvolvam a sua habilidade e constituam seu processo de escrita sem maiores dificuldades, aprendam o conteúdo mais facilmente e consigam acompanhar o andamento da disciplina sem maiores esforços que impliquem em reprovações, por exemplo, visto que o desenvolvimento da habilidade e a constituição da escrita permitem que o seu aprendizado seja mais compreensível, devido ao processo de interpretação estar em constante desenvolvimento. Nos parâmetros da teoria histórico-cultural (Vygotsky, 1987), o processo de aprendizagem requer um tempo de sedimentação e, nesse ínterim, a atuação de pares mais experientes, como é o caso da monitoria,

contribuem para a passagem do conhecimento da zona de desenvolvimento proximal para a real.

Já em relação às aprendizagens construídas no processo de formação da monitora, percebeu-se que, por conta de sua aprendizagem na primeira série ter sido de forma remota, precisou-se estudar melhor determinados assuntos, como é o caso das concepções de linguagem, vistas no primeiro bimestre da disciplina. Apesar disso, os atendimentos ocorreram de modo descomplicado acerca dos conteúdos previstos pela disciplina, que se mantiveram semelhantes aos estudados pela monitora em sua primeira série. Houve, ademais, procuras a fim de tirar dúvidas sobre outros projetos da universidade, que necessitavam de uma produção de uma carta de intenção. Isso demonstra, então, a credibilidade e a importante função de um monitor acadêmico para auxiliar os alunos em seus estudos. Recorrente, aqui, é o cumprimento de um dos objetivos da monitoria: a inter-relação entre estudantes envolvidos.

Outro aspecto a ser citado é ter havido somente um atendimento presencial, feito na biblioteca da universidade. Contatou-se, a partir de seu acontecimento, uma prática mais interativa e facilitada entre a monitora e o discente atendido, o que fez com que o seu diálogo resultasse em uma produção textual mais discutida e explorada quanto às características e finalidade, o que fez com que o aluno tivesse as suas dúvidas cessadas e um conhecimento ainda mais relevante do gênero produzido. O fato de ter havido apenas um atendimento presencial revela, ademais, não só uma grande preferência para os atendimentos *on-line*, mas, também, o fato de que a maioria dos estudantes são trabalhadores assalariados, o que resulta, pois, na falta de possibilidade em pedir atendimento presencial. Pode-se citar, ainda, a quantidade de atendimentos ao longo de todo o período de monitoria. Variando a cada mês, o número de alunos centra-se apenas em atividades avaliativas que devem ser entregues por meio do *classroom*, o que faz, portanto, com que não haja atendimentos de dúvidas acerca da avaliação presencial e de conteúdos correntes da disciplina.

Percebe-se um desenvolvimento e constituição do conhecimento da estudante monitora referente à disciplina, principalmente, após começar a participar de diversas funções relativas ao acompanhamento das atividades didáticas desenvolvidas pela professora orientadora, dado que, desde o momento em que se iniciou a monitoria, o modo como os atendimentos fizeram-se foi, gradativamente, melhorado, ao refletir a respeito dos resultados para cada tipo de correção exercida nos atendimentos. Por fim, notou-se um aumento na interatividade entre a professora e estudantes envolvidos no projeto, bem como se evidenciou as contribuições para a formação inicial da estudante monitora, visto que foi possível identificar-se com a área da linguagem, principalmente, quanto ao processo de revisão textual e, também, como ensinar o que já sabe por meio de práticas pedagógicas adequadas, desenvolvidas a cada produção

revisada, a cada estudante atendido e a cada orientação. A articulação, fundamentada, entre teoria e prática apresenta-se como elemento basilar neste processo da monitoria acadêmica.

6 CONCLUSÃO

A partir do estudo dos objetos desta pesquisa, avalia-se que a prática de monitoria acadêmica desempenha importante papel no curso de graduação e, por isso, apresenta-se indispensável ao atuar como apoio à melhoria da qualidade do ensino tanto para o estudante-monitor quanto ao estudante monitorado. Em relação à monitora, esta entra em contato com o papel de docente pela primeira vez em sua formação, o que a faz aprender a lidar com as diversas formas de ensinar conteúdos, resultando, então, em um período de experimentações – orientadas pela docente coordenadora do projeto e responsável pela disciplina –, a fim de encontrar o melhor modo de abordar cada assunto.

De modo mais subjetivo, pode-se dizer que o percurso realizado na monitoria não apresentou grande dificuldade à monitora quanto às formas de atendimento, somente no período inicial, ao se adaptar com os conceitos e as diferentes didáticas que poderiam ser utilizadas. O mesmo ocorreu em relação às suas primeiras revisões, pois havia certas dúvidas de como fazer o estudante compreender qual seria a inadequação e como transmitir o que seria o adequado na situação. Outro ponto que, no momento final da monitoria acadêmica, é refletido refere-se ao fato de que quase todos os atendimentos foram *on-line*, o que não contribuiu tanto ao conhecimento didático da monitora, caso comparado à experiência do ensino presencial.

E, mesmo compreendendo a dificuldade relativa aos horários disponíveis dos alunos, acredita-se que uma discussão entre um próximo monitor e a turma deverá ser realizada para que reuniões presenciais possam ser feitas, a fim de minimizar dúvidas e recorrências de atendimentos. Apesar desse fato, a monitoria acadêmica contribuiu extremamente à formação da estudante monitora tanto em relação à didática quanto à sua perspectiva acerca da revisão, ao pensá-la como um processo de produção textual, que deve ser feito sob uma orientação consciente das consequências que podem ser geradas a partir da execução de cada forma de correção, e que permite melhorar a habilidade e constituir o processo de escrita de seus autores.

Ao mencionar as vantagens concedidas ao discente monitorado, este é amplamente beneficiado, pois é possível perceber suas práticas de escrita desenvolvidas e constituídas e comparar os resultados do uso de diferentes formas de revisão devido ao constante auxílio da monitoria acadêmica, visto que, além da professora, a monitora também demonstra o seu ponto de vista a respeito da produção escrita. Portanto, seu entendimento do conteúdo da disciplina tende a ser facilitado, ainda, por outros meios de interação e discussão do conteúdo, para além

da sala de aula. Ressalta-se, por fim, que o objetivo da monitoria, em hipótese alguma, pode ser o de cumprir atribuições do professor ou o de justificar eventuais dificuldades ou não dos estudantes, pelo fato de não buscarem atendimento na monitoria ou o fazerem. Ao contrário, o projeto de monitoria caracteriza-se como auxiliar e paralelo às ações pedagógicas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011[1979].
- BELOTI, A. *A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua portuguesa*. 2016. 227 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. Aspectos teórico-metodológicos sobre revisão e reescrita na formação docente do PIBID. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 257-280, 2016. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2016-2/v-20-no-2/>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- BONINI, A. [Conversa com] Adair Bonini. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 33-42.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 maio 2015.
- COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, *Anais do X Encontro do CELSUL*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2012. p.1-15.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013[1991].
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. 265 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. Conceitos bakhtinianos na prova de redação. *Línguas & Letras*: Universidade Estadual do Oeste do Paraná. v. 12, 2011. p. 99-119.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). *Interação, gênero e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-iterativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teóricos-metodológicos. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, J. de; VOSGERAU, D. S. A. R. Práticas de monitoria acadêmica no contexto brasileiro. *Educação: Teoria e Prática*/ Rio Claro, SP/ v. 31, n. 64, 2021.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). *Concepções de linguagem e ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-40. (Coleção formação de professores EAD, v. 41).

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: http://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto_Linguistica_Aplicada_UFSC.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-iterativa*. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

SCHERER, C. de A. Formação teórico-metodológica para a docência: desafios e possibilidades. In: BARROCO, A. M. S.; ZIBETTI, M. L. T.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia e docência no ensino superior: formação e atuação de professores*. Maringá: Eduem, 2021. p. 19-36.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Tradução Maria Augusta Barros de Mattos, Adaptação Ana Luísa Marcondes Garcia. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set.-dez. 2005, p. 443-466.

UNESPAR. *Regimento geral da Universidade Estadual do Paraná*. Paranavaí: Unespar, 2014. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/2-regimento-da-unespar. Acesso em: 5 jun. 2023.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo. 1926.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SOBRE AS AUTORAS

Adriana Beloti é doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É professora adjunta na Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Campo Mourão – no curso de graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD.

E-mail: adriana.beloti@unespar.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4245-9077>

Lorena Yasmim Rogaleski é graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Campo Mourão.

E-mail: lorenarogaleski63@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8230-3870>

*Recebido em 23 de junho de 2023
Aprovado em 19 de março de 2024
Publicado em 14 de junho de 2024*