

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd
Mestrado Profissional em Educação

DEISE ANNE TERRA MELGAR

**A UTILIZAÇÃO DA REESCRITA COMO UMA ABORDAGEM NO
APRIMORAMENTO DA ORTOGRAFIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS
ESTUDANTES DE UM 4º ANO DE UMA ESCOLA PRIVADA DE JAGUARÃO/RS:
RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Jaguarão
2024

DEISE ANNE TERRA MELGAR

**A UTILIZAÇÃO DA REESCRITA COMO UMA ABORDAGEM NO
APRIMORAMENTO DA ORTOGRAFIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS
ESTUDANTES DE UM 4º ANO DE UMA ESCOLA PRIVADA DE JAGUARÃO/RS:
RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bento Selau da Silva Junior

**Jaguarão
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

T325u Terra Melgar, Deise Anne

A utilização da reescrita como uma abordagem no aprimoramento da ortografia na produção textual dos estudantes de um 4º ano de uma escola privada de Jaguarão/RS: resultados de uma intervenção pedagógica.
147p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado em Educação, 2024.
"Orientação: Bento Selau da Silva Junior".

1. Psicologia da Educação. 2. Escrita escolar. 3. Anos Iniciais. 4. Psicologia Histórico-cultural de L. S. Vygotsky. 5. Mediação I. Título.

DEISE ANNE TERRA MELGAR

**A UTILIZAÇÃO DA REESCRITA COMO UMA ABORDAGEM NO APRIMORAMENTO DA
ORTOGRAFIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES DE UM 4º ANO
DE UMA ESCOLA PRIVADA DE JAGUARÃO/RS : RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 19 de fevereiro de 2024.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Bento Selau da Silva Júnior
Orientador
(Unipampa)

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
(UNIR)

Profª Drª Patrícia dos Santos Moura
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, Coordenador(a) de Curso**, em 26/02/2024, às 20:16, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/02/2024, às 08:29, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Rafael Fonseca de Castro, Usuário Externo**, em 27/02/2024, às 09:39, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1367213** e o código CRC **4F5FFD39**.

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Marilan e Clademir, pessoas tão importantes na minha vida e na minha trajetória acadêmica. Aqueles que sempre me motivaram com seus bons exemplos e ensinamentos. Ainda que não tenham estado comigo no encerramento de alguns ciclos, seu incentivo e apoio foram determinantes para que eu iniciasse cada um deles.

Hoje, já não estão presentes fisicamente, mas estarão sempre na minha mente e no meu coração!

Amo vocês e obrigada por tanto!

Até daqui a pouco.

AGRADECIMENTO

Ao Prof. Dr. Bento Selau da Silva Junior, meu orientador, pelo trabalho e parceria ao longo desses anos.

Aos professores e aos colegas de curso, pelos ensinamentos e pelas trocas de experiências.

Ao meu marido, Rodrigo, meu apoio incondicional, por ser meu porto seguro.

Ao meu pai, meu primeiro professor, que me deixou no meio da elaboração deste trabalho, mas que ainda me ensina tanto. Que foi pai e filho ao mesmo tempo, ensinando e deixando-se ensinar. Que ainda é minha bússola e meu maior tesouro.

“Todo pasa y todo queda
Pero lo nuestro es pasar
Pasar haciendo caminos
Caminos sobre la mar
(...)”

Caminante son tus huellas el camino y nada más
Caminante, no hay camino se hace camino al andar”

Antonio Machado Ruiz¹

¹ MACHADO, A. Proverbios y cantares: XXIX caminante no hay camino. Espanha, 1999.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo avaliar a utilização da reescrita, mediada por leitura e intervenção docente, como uma abordagem pedagógica voltada ao aprimoramento da produção textual de estudantes, motivada por experiências com o estudo de conceitos e conteúdos gramaticais descontextualizados do meu cotidiano e à produção de textos sem um propósito comunicativo específico durante a educação básica. A seção “A mediação em Vygotsky” apresenta a importância da definição de um método de ensino e uma análise das funções psíquicas superiores feitas por esse autor, e aponta o papel de mediador do professor no processo de ensino. A pesquisa realizada foi do tipo intervenção pedagógica e contou com a participação de 20 alunos de um 4^a ano do Ensino Fundamental, na qual a pesquisadora atuava como professora de referência. A atividade proposta aos participantes foi a escrita de textos e sua posterior reescrita, após leitura conjunta e identificação dos possíveis erros cometidos. Os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados foram análise documental, a partir das produções textuais dos alunos, e observações do processo interativo pedagógica da professora junto aos estudantes, através de gravações. As produções foram lidas e os erros cometidos identificados e marcados no texto, para posterior devolutiva aos alunos. Nessa devolutiva, a partir da intervenção da professora, em diálogo com os estudantes, os erros eram revisados e, posteriormente, corrigidos pelos alunos, durante a reescrita. Também foram analisadas as gravações da interação entre professora e alunos a fim de observar as estratégias utilizadas durante a mediação. Ao final do processo de análise, os resultados indicam que houve uma diminuição significativa nos erros encontrados nas produções textuais dos alunos participantes.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Psicologia Histórico-Cultural. L. S. Vygotsky. Escrita escolar. Anos iniciais. Mediação.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo evaluar el uso de la reescritura, mediada por la lectura y la intervención docente, como herramienta para mejorar la producción textual de los estudiantes, motivada por experiencias con el estudio de conceptos y contenidos gramaticales descontextualizados de mi cotidiano y a la producción de textos sin un propósito comunicativo específico durante la enseñanza básica. La sección "A mediação em Vygotsky" presenta la importancia de definir un método de enseñanza y un análisis de las funciones psíquicas superiores realizado por este autor, y señala el papel del docente, como mediador, en el proceso de enseñanza/aprendizaje a través de la escritura y actividades de reescritura. La investigación realizada fue del tipo intervención pedagógica, con la participación de 20 estudiantes del 4to año de Educación Primaria, en la que la investigadora actuó como docente de referencia. La actividad propuesta a los participantes fue escribir textos y posteriormente reescribirlos, tras leerlos juntos e identificar posibles errores cometidos. Los instrumentos utilizados para la recolección y análisis de datos fueron el análisis de documentos, basado en las producciones textuales de los estudiantes, y las observaciones de la interacción estudiante x docente, a través de grabaciones. Se leyeron las producciones y se identificaron y marcaron los errores cometidos en el texto, para su posterior retroalimentación a los estudiantes. En esta retroalimentación, a partir de la intervención del docente, en diálogo con los estudiantes, los errores fueron revisados y posteriormente corregidos por los estudiantes, durante la reescritura. También se analizaron grabaciones de la interacción entre profesor y estudiantes para observar las estrategias utilizadas durante la mediación. Al final del proceso de análisis, los resultados indican que hubo una disminución significativa en los errores encontrados en las producciones textuales de los estudiantes participantes.

Palabras clave: Psicología de la Educación. Psicología Histórico-Cultural. L. S. Vygotsky. Escritura escolar. Primeros años. Mediación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos compilados	18
Quadro 2 – Objetivos e Habilidades na BNCC	28
Quadro 3 – Comparativo PCN e BNCC	31
Quadro 4 – Identificação dos alunos participantes.....	50
Quadro 5 – Conteúdos e exercícios aliados às produções textuais	54
Quadro 6 – Processos de Análise	60
Quadro 7 – Resultados obtidos com as escritas e reescritas.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
E-R	– Estímulo-reação
LE	– Língua Espanhola
LP	– Língua Portuguesa
MEC	– Ministério da Educação e do Desporto
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEdu	– Programa de Pós-Graduação em Educação
P1	– Produção número 1
P2	– Produção número 2
P3	– Produção número 3
P4	– Produção número 4
P5	– Produção número 5
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
UNIPAMPA	– Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	17
2 A ESCRITA E A REESCRITA NA PRÁTICA	21
2.1 O trabalho com a escrita e os gêneros textuais nos anos iniciais	21
2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	23
2.1.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	26
2.2 O papel da reescrita	33
3 MEDIAÇÃO E ENSINO	35
4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	48
4.1 Método da Intervenção	49
4.1.1 Intervenção	51
4.2 Método de Avaliação da Intervenção	57
5 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	62
5.1 As produções textuais a partir do encaminhamento verbal/geral da professora	62
5.2 Amostras da mediação docente	77
5.2.1 Intervenção dialógica	78
5.2.2 Intervenção gramatical	83
5.3 As reescritas textuais e os erros persistentes a partir da mediação/intervenção docente	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	118
APÊNDICE I	119
APÊNDICE II	119
APÊNDICE III	120
ANEXOS	122
ANEXO 1	122
ANEXO 2	130
ANEXO 3	133
ANEXO 4	139
ANEXO 5	145

APRESENTAÇÃO

A descoberta do poder das palavras veio até mim em tenra idade, com o exemplo de meus pais: em casa, via minha mãe ler de tudo (livros, revistas, encartes, bulas de remédio), em todos os momentos; com meu pai, aprendi as primeiras letras, lendo os gibis da Turma da Mônica e usando brinquedos em formato de letra na areia da praia. Com esses modelos, entendi que, por meio das palavras, podem-se conhecer mundos mágicos, e passei a criar histórias e contá-las para minha família. Os destaques desta apresentação pretendem descrever diferentes momentos da minha trajetória escolar e acadêmica, os quais tiveram fortes relações com o objeto desta pesquisa.

Alguns aspectos da vida escolar foram, aos poucos, afastando-me do encantamento que eu tinha pelas palavras. Os textos deixaram de ser uma representação de criatividade e meu contato com a Língua Portuguesa (LP) limitava-se, naquele momento, ao estudo de conceitos e conteúdos gramaticais descontextualizados do meu cotidiano e à produção de textos sem um propósito comunicativo específico. Essas produções que, aparentemente, atendiam somente à necessidade de “preencher uma receita”, e que jamais eram revisitadas sob o olhar da reescrita para sua qualificação, fizeram com que o meu gosto pela escrita diminuísse.

Com o avançar no meu processo de escolarização, ao concluir o ensino médio, ainda não havia determinado que curso superior fazer, que carreira abraçar, não tinha consciência do que escolher. Assim, por intermédio e sugestão de amigos e familiares, decidi iniciar meus estudos, no ano de 2008, no curso de Letras Português, Espanhol e respectivas Literaturas, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão. Durante a graduação, ao cursar os mais diversos componentes curriculares e participar de projetos de extensão, voltei a ter contato significativo, tanto na modalidade oral quanto na escrita, com a produção de textos com objetivos comunicativos para além do “cumprir receitas”.

Ao participar, ainda no ano de 2008, do projeto de extensão “*Español para Niños*”, sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Cristina Pureza Duarte Boéssio, tive minha primeira experiência docente. Ainda que as atividades desenvolvidas nesse projeto estivessem voltadas para a aquisição da Língua Espanhola (LE) em sua modalidade

oral, a produção de textos voltados a um propósito comunicativo estava presente em cada encontro.

Terminada minha graduação, no ano de 2013, ingressei na especialização “Metodologias do Ensino de Línguas e Literatura”, também na Unipampa. Nessa especialização, discutíamos propostas e práticas de ensino de LP e LE e suas respectivas Literaturas. Nessas aulas, passei a observar e propor atividades de produção textual que fossem além daquela proposição didática vivenciada na educação básica.

No ano de 2016, fui convidada a dar aulas para uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, no Colégio Nelson Wortmann, na cidade de Jaguarão/RS. Utilizando minha experiência docente com alunos dessa faixa etária, apesar de ainda não possuir formação na área, e com o incentivo de ex-colegas da graduação que já trabalhavam nessa escola, dei início às minhas atividades formais de docência. Com apenas um mês atuando nessa escola, foi-me oferecido ministrar o componente curricular Língua Espanhola para as turmas de sexto a nono anos do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio. Minha satisfação foi imensa em poder atuar na minha área de formação, embora estivesse realizando com êxito minhas aulas com os pequenos.

No início do ano seguinte, busquei uma segunda graduação, agora em Pedagogia, por entender que essa formação é de extrema importância para minha carreira docente. Além disso, passei a ministrar aulas de Língua Portuguesa nas séries do Ensino Médio e, na metade do ano, fui convidada a encabeçar o componente curricular Literatura também. Em 2022, ano de aplicação das atividades desenvolvidas para esta pesquisa, entretanto, atuei somente com LP no nível médio e como professora de referência da turma de 4º ano do Ensino Fundamental.

Em minhas aulas, procuro ensinar para os meus alunos que cada texto lido tem um significado e um valor no contexto em que foram escritos, que mostram um modo de pensar, e que cada produção escrita revela um novo meio de interpretar e agir no mundo. Assim, a reescrita desempenha um papel crucial em aprimorar a clareza, precisão e eficácia da comunicação escrita. Ela é fundamental, pois permite refinar a expressão de ideias, eliminando ambiguidades e tornando o texto mais compreensível para o público-alvo, possibilita que o aluno/autor aprimore a precisão das informações apresentadas, garantindo que o conteúdo seja fiel as suas intenções originais e que não haja mal-entendidos por parte do leitor. Também viabiliza ajustar o texto para se

adequar ao contexto e ao público específicos e oferece a oportunidade de corrigir erros gramaticais, ortográficos e de pontuação que podem ter passado despercebidos na redação inicial, contribuindo para a apresentação de um trabalho mais profissional.

Quadro 1- Trabalhos compilados

AUTOR (ES)	OBJETIVOS APONTADOS NO TRABALHO
Gusso; Dalla-Bona, 2014.	Analisar os processos de reescrita de textos com propósito literário produzidos por alunos de 4º ano do ensino fundamental.
Barbeiro, 2020.	Contribuir para o conhecimento das potencialidades e limitações de diferentes estratégias para estabelecer a relação entre a leitura e a escrita, por meio da reescrita.
Dos Santos; Faria, 2020.	Compreender a concepção do processo de reescrita do aluno a partir das práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, procurando dar relevo aos ecos da Formação Continuada de uma docente participante do PNAIC.
Lucheti; Aparecida; Maia, 2023.	Compreender o processo de produção escrita em situação de ensino, especificamente, enfocando a revisão e a reescrita do texto, na educação básica.
Mateus, 2015.	Investigar a mediação do professor no processo de produção e refacção textual.
Albuquerque; Mota; Oliveira, 2020.	Analisar como a interação entre professor/monitoras e estudantes, por meio de bilhetes orientadores, pode potencializar a reescrita de notas de leitura, levando em consideração: a atuação docente em processos de composição de textos; os papéis do professor na correção/mediação de textos; e as tendências de correção/mediação de textos.
Gasparotto; Menegassi, 2020.	Apontar possibilidades de abordagens à prática de revisão pelo docente na perspectiva dialógica que, de fato, promovam a interação por meio da revisão.
Fuzer, Gerhardt; Lima, 2017.	Analisar textos produzidos por alunos do ensino fundamental em resposta a bilhetes orientadores fornecidos como feedback no processo de produção de narrativas.
Rossi, 2019.	Refletir colaborativamente sobre o ensino de produção e reescrita de texto, nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma proposta de formação continuada.
Pardinho, 2021.	Identificar as apropriações de conhecimento em participantes de formação continuada colaborativa, sobre o encaminhamento da produção e reescrita textual, subsidiado pela concepção de escrita como atividade de interação.
Bouzada, 2014.	Investigar se o feedback escrito se mostraria como uma ferramenta pedagógica eficaz durante o processo de revisão e reescrita textual e para a elevação da qualidade dos textos produzidos.
Bianchi; Narciso, 2016.	Relatar e analisar as observações e as práticas decorrentes do Estágio no curso de Letras, realizadas nas Escola de Educação Básica Joaquim Nabuco, e Escola de Educação Básica Presidente Artur da Costa e Silva em Xanxerê (SC), durante a 7ª e a 8ª fases, abrangendo no ano de 2016.
Bolzan; Spinassé, 2016.	Apresentar dados sobre a prática de revisão por pares de produção escrita em inglês a um 8º ano do Ensino Fundamental.
Bazarim; Colaço, 2021.	Verificar quais são as metodologias mais adequadas a serem utilizadas pelo professor na correção de textos a fim de ampliar a competência escritora dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.
Sene, 2017	Refletir sobre o processo de produção textual dos alunos do ensino médio.
Ferreira; Araújo, 2014.	Identificar e analisar os fatores que contribuem (ou não) para a reescrita textual no ensino superior.
Gonçalves, Barbosa; Margarida, 2022.	Analisar o desenvolvimento de atividades de produção textual realizadas pelos alunos-mestre de uma turma do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins nas escolas-campo em que realizarão o estágio, abordando, assim, o letramento do professor em formação inicial.
Shimaki; Silva, 2023.	Apresentar as contribuições da mediação docente no desenvolvimento teórico-prático do processo de escrita, revisão e reescrita com acadêmicos do curso de Letras residentes do PRP.
Kraemer, Pardinho; Salvini, 2021.	Tratar do estudo acerca da construção do conhecimento linguístico em uma perspectiva processual, sob a óptica da Análise Dialógica do Discurso e à luz da Linguística Aplicada.
Mazocco; Wachowicz, 2021.	Resgatar teoricamente os conceitos subjacentes ao debate e defender o caráter naturalístico das atividades de linguagem que embasam a escrita do aluno.

Fonte: Scientific Electronic Library Online (SciELO); Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu); Google Acadêmico. Acesso em Dez. 2023.

O terceiro argumento para a execução de tal pesquisa encontrou-se também na existência de trabalhos publicados alertando para a necessidade de mais pesquisas nessa área, como é o caso de Castro (2014), que afirma existirem muitos problemas em relação à competência escrita por parte dos estudantes no Brasil, e que aquilo que é pesquisado e realizado na academia deve transpor-se para a prática. É por isso que o referido autor defende “que mais propostas interventivas sejam efetivadas, em todos os níveis educacionais, com vistas à melhora deste grave quadro” (p. 217).

A presente dissertação está assim organizada: a seção 2, “A escrita e a reescrita no cotidiano da sala de aula”, apresenta autores que discutem a importância da comunicação entre os seres humanos e como as pessoas ainda apresentam dificuldade em fazê-lo, sobretudo, no que se refere ao uso da língua escrita. Para isso, a seção subdivide-se em duas subcategorias: “O trabalho com a escrita e os gêneros textuais nos anos iniciais”, que apresenta as determinações dos documentos normativos PCN (primeiro documento normativo em relação ao ensino da escrita e gêneros textuais nas séries iniciais) e BNCC (o mais recente documento norteador sobre o trabalho nas séries iniciais), apresentando, ao final da seção, um quadro comparativo entre os dois documentos; e “O papel da reescrita”, que discute a relevância dessa atividade para a formação de escritores.

A seção 3, “A mediação em Vygotsky”, discute as reflexões do referido autor sobre métodos de investigação e análise das funções psíquicas superiores envolvidas no processo educacional. A seção 4 apresenta os “Procedimentos Metodológicos” realizados, tanto na intervenção propriamente dita, quanto na avaliação dessa intervenção.

Já a seção 5, “Apresentação da pesquisa e análise dos resultados” traz amostras dos materiais coletados para a análise, divididos em três subseções: no primeiro deles, “As produções textuais a partir do encaminhamento verbal/geral da professora”, são apontados excertos contendo os erros encontrados nas produções dos alunos, analisados e agrupados por semelhança/motivação. Na segunda subseção, “Amostras da mediação docente”, são apontados trechos das intervenções

realizadas pela professora durante a devolutiva dos textos e análise, em conjunto com os alunos, dos erros cometidos. Esses excertos também foram subdivididos, demonstrando situações em que ocorreu o que nomeou-se de “intervenção dialógica” ou “Intervenção gramatical” para a correção dos erros. A terceira das subseções, “As reescritas textuais e os erros persistentes a partir da mediação/intervenção docente”, apresenta os resultados obtidos após as análises, agrupados em um quadro que permite uma rápida visualização do progresso obtido. Por fim, nas “Considerações Finais”, são apresentadas as conclusões e resultados obtidos através da realização dessa intervenção, bem como da análise dos dados coletados.

2 A ESCRITA E A REESCRITA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

A prática da escrita permite e facilita a comunicação através do tempo e do espaço, viabilizando novas formas de interação e disseminação de conhecimentos, modificando, assim, a forma como os seres humanos se relacionam uns com os outros. Castro (2014, p. 15) afirma que “a escrita é um prolongamento do cérebro humano, e que essa atividade não só viabiliza uma nova forma de registro como também tem a capacidade de proporcionar ganhos cognitivos e sociais, o que era inédito antes de seu surgimento”.

Apesar disso, na minha experiência prática de vários anos com o 4º ano da educação básica, notei a recorrência de alunos com problemas para se expressarem com clareza por meio da escrita, demonstrando sua dificuldade em “materializar” o pensamento de maneira coesa e coerente. Com isso, percebi a necessidade de iniciar o processo de apropriação da escrita desde o início da escolarização, já que, muitas vezes, ao chegar à etapa final da educação básica (e, mesmo na graduação, tal como apontam Castro, Damiani e Selau, 2016), os alunos ainda apresentam muitas dificuldades em relação à produção de textos.

De acordo com Castro (2014), embora a escrita permita que se expressem informações, conhecimentos e sentimentos em qualquer tempo (presente, passado ou futuro), sem o auxílio de sons ou gestos, tornando-se, assim, essencial para a sociedade, muitas pessoas não conseguem se expressar escrevendo com a clareza mínima necessária para permitir que os leitores entendam o que desejam comunicar. Faz-se necessário, portanto, iniciar-se um trabalho voltado para a produção textual consciente ainda nos níveis iniciais da educação básica, de maneira a possibilitar, durante o processo escolar, que os estudantes possam “aperfeiçoar” suas técnicas de escrita e ao final do seu período de escolarização tornarem-se escritores competentes.

2.1 O trabalho com a escrita e os gêneros textuais nos anos iniciais

Conhecer as letras e saber formar sílabas não assegura que um aluno compreenda e produza textos escritos. Para tanto, é necessário que se empreenda um processo regrado e consciente por parte desse aluno. Para Vygotsky,

[a] la pregunta de cómo se desarrolla en el niño la utilización consciente del lenguaje, la teoría intelectualista responde que es el propio niño quien descubre el significado del lenguaje. Intenta con ello sustituir el complejo proceso del desarrollo por una simple operación lógica, sin tener en cuenta que un enfoque semejante encierra enorme dificultad, ya que presupone como dado, aquello que exige ser explicado⁸ (Vygotsky, 1931b, p. 92).

O ensino e a produção de textos escritos não deve ser uma tarefa realizada de maneira descontextualizada, sem considerar o dia a dia dos alunos. Desse forma, deve-se tornar a prática dos sujeitos o centro das nossas ações pedagógicas, tornando-os capazes de agir sobre o mundo e de formar uma habilidade linguística plural, através da qual poderão apropriar-se de qualquer regra gramatical. Sobre essa abordagem, Geraldi afirma que

(n)os últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de lingüística (sic) e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa (Geraldi, 1999, p. 19).

Desse conceito, depreende-se que só se aprende através da prática. Dominar um idioma é o resultado de uma prática efetiva, significativa e contextualizada. Todas as diferentes áreas da atividade humana estão relacionadas ao uso da linguagem. De acordo com Bakhtin (2006), o uso da linguagem dá-se na forma de enunciados específicos e distintivos (orais e/ou escritos), proferidos por membros dos mais diversos campos da atividade humana. A linguagem integra a vida através de palavras concretas e, em palavras do referido autor, “o enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (Bakhtin, 2006, p. 266).

Dessa forma, partindo-se da realidade do aluno, ou tomando sua experiência como ponto de partida, dar-se-á maior relevância às atividades realizadas, tornando o aprendizado mais significativo. O ensino, mediado através dos gêneros, portanto, coloca o aluno em contato com uma amostra real de uso da língua. Bakhtin (1997, p. 279) define gênero como “qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro” e afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Segundo Machado (2004), os gêneros textuais

⁸ À pergunta de como desenvolve-se na criança a utilização consciente da linguagem, a teoria intelectualista responde que é a própria criança que descobre o significado a linguagem. Tenta, com isso, substituir o complexo processo do desenvolvimento por uma simples operação lógica, sem levar em conta que um enfoque semelhante demanda enorme dificuldade, já que pressupõe como dado aquilo que exige ser explicado (tradução nossa).

existem antes de nossas ações cotidianas e são claramente necessários em diversas situações. Para a autora, eles são “os fundamentos da socialização e a possibilidade de um indivíduo realmente participar da comunicação humana”.

Existem inúmeros gêneros de texto circulando na sociedade, produtos da vida cotidiana, e que são facilmente alterados e adaptados de acordo com as necessidades de uso das pessoas. Para Bakhtin (1997), a riqueza e variedade de gêneros é ilimitada, pois as possibilidades de diferentes linguagens são infinitas, fruto da criatividade de cada grupo social. Cabe à escola, portanto, aproveitar-se dos gêneros textuais e utilizá-los para lograr efetivar um ensino significativo, baseado no cotidiano do aluno, partindo de situações reais de uso para atingir seu objetivo. Gêneros dos mais variados, como contos, manuais e textos de divulgação científica, por exemplo, podem e devem ser utilizados durante as aulas como forma de aproximar o aluno do conteúdo estudado, seja escrevendo histórias, elaborando regras do seu jogo favorito ou sistematizando um novo aprendizado.

Visando ao cumprimento desse propósito, é necessário, também, verificar o que apontam alguns documentos oficiais que normatizam a educação, mais especificamente no que se refere ao trabalho com os gêneros e a produção escrita, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, embora não sejam mais utilizados na atualidade, e nem tenham sido aplicados como força de lei, foram um dos primeiros documentos oficiais a orientar a elaboração ou revisão escolar, até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de aplicação nacional obrigatória, que determina o conjunto das aprendizagens e suas etapas na Educação Básica.

2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os PCN de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Trata-se de uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa e seu objetivo principal é garantir às crianças e jovens brasileiros o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, sem distinção em relação a suas condições socioeconômicas.

Entretanto, de acordo os PCN de Língua Portuguesa, de 1ª a 4ª série (Brasil, 1997), o ensino da referida língua se limita ao encadeamento de conteúdos: das

sílabas às palavras, das palavras às frases e das frases ao texto. Contudo, esses textos são, geralmente, pouco complexos, atrelando a capacidade de interpretação dos alunos à sua capacidade de produção.

Essa conduta demonstra um ensino voltado para a leitura/decodificação e não para a interpretação. Se a finalidade é a produção e interpretação de textos, deve-se partir do próprio texto e considerar a linguagem no seu caráter de interação social e a aprendizagem em um processo de construção de conhecimento mediado pelas relações sociais. Dessa forma, o ensino de língua escrita é visto como algo que deve ultrapassar a codificação/decodificação de textos, possibilitando o uso do texto em situações de interação e produção/construção de sentidos (Solé, 1998).

Quando realizamos atividades de interpretação, estamos realizando análise linguística, que são atividades de reflexão sobre a língua, que podem ser epilinguísticas ou metalinguísticas. Em definição apresentada pelos PCN,

[n]as atividades epilinguísticas (sic) a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística (sic) em que se realiza. (...) Já as atividades metalinguísticas (sic) estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos (sic). Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua (Brasil, 1997, p. 30).

Portanto, é importante que se parta de situações reais de uso, de um contexto, para que se possa evoluir para o trabalho sobre a língua, como o aprendizado e domínio de nomenclaturas. Partindo do pressuposto que o propósito da educação seja melhorar a qualidade do uso da língua, então, o contexto de ensino, especialmente no primeiro ciclo, deve centrar-se nas atividades epilinguísticas, refletindo sobre a língua no contexto de produção e interpretação, a fim de que o aluno se torne mais consciente da sua produção escrita. E, somente a partir daí, os elementos da análise metalinguísticos serão gradativamente introduzidos.

Franchi (1987) define a atividade linguística como completa, inerente à comunicação no âmbito familiar e escolar, a ser reproduzida como “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”. Essa atividade pressupõe e requer diálogo, trocas, discussões e apoio recíproco, exige o estabelecimento dos alunos como interlocutores reais, do professor e de si mesmos.

De acordo com o referido autor, a atividade epilinguística é associada à ideia de ação criativa na linguagem, mediada pelo professor, permitindo que os alunos trabalhem a linguagem e desenvolvam sua própria forma de escrita, o que requer análise e compreensão/utilização efetiva dos recursos linguísticos, integrando sua gramática na compreensão e produção do texto.

Em seus objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, os PCN “salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social” (Brasil, 1997, p. 37). Ainda conforme o referido documento, ao sugerir que os alunos utilizem diferentes formas de linguagem (oral e escrita), pretende-se desenvolver a sua capacidade de realização de ações construtivas e transformadoras.

O trabalho colaborativo (Damiani, 2008), as discussões e as trocas de ideias são essenciais para desenvolver no aluno a objetividade e a consideração pelo trabalho alheio. E essas atividades devem estar imersas em situações reais, partindo do contexto escolar mesmo. O objetivo da produção de texto deve ser de formar escritores competentes que possam produzir textos eficazes, tanto no que diz respeito à coesão quanto à coerência, uma vez que, de acordo com os PCN,

[u]m escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, [...], sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. [...] é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente (sic) o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero (Brasil, 1997, p. 48).

Ainda sobre a competência do escritor, os PCN ainda falam sobre o seu caráter revisor, ao afirmar que

[u]m escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (Brasil, 1997, p. 48).

Ser um escritor competente, afinal, é saber adequar eu texto ao seu leitor, ao contexto de circulação e aos seus objetivos comunicativos. E é papel do professor encontrar maneiras de desenvolver em seus alunos essas habilidades. Nas últimas duas décadas, as pesquisas na área de aprendizagem da escrita desencadearam

uma revolução na forma como esse conhecimento é desenvolvido. Acredita-se que aprender a escrever envolva dois processos concomitantes: compreender a essência do sistema de escrita da linguagem – o aspecto simbólico – e a função da linguagem usada para escrever – o aspecto do discurso; sabe-se que é possível criar um texto sem saber escrever, assim como é possível saber escrever e não conseguir produzir um bom texto; também é perceptível que compreensão da escrita dá-se muito mais pela leitura do que pela própria escrita e que a escrita não é uma espelho da fala.

O conhecimento sobre esses fatos tem um impacto fundamental na alfabetização. O ponto principal é que a escrita não deve ser ensinada por meio de exercícios que enfoquem apenas a pronúncia e a decodificação. Em vez disso, é necessário fornecer aos alunos possibilidades de aprender a escrever em condições semelhantes às de uso real. É necessário que se questione como escrever, tendo em conta o que se quer dizer e qual é a finalidade do texto. Os alunos devem aprender aspectos como princípio alfabético e restrições ortográficas. De acordo com Ferreiro, “a construção de um objeto de conhecimento, implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permite interpretar dados prévios e novos dados” (FERREIRO, 1987, p. 60)

Em outras palavras, é preciso que os alunos aprendam a escrever escrevendo. Para isso, é preciso conhecer uma multiplicidade de gêneros textuais, observar a escrita em uso em diferentes situações. É preciso arriscar-se a produzir textos com base no que já se sabe ou contando com a ajuda de outros. O papel da escola é, portanto, o de conduzir o aluno por esse caminho, desde a alfabetização.

2.1.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Foi publicada, no ano de 2017, a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da BNCC, documento que estabelece um conjunto de aprendizagens, orgânico e progressivo, que deve ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A BNCC mantém a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem apontada pelos PCN, porém, há algumas mudanças importantes a serem observadas.

Esse novo documento norteador determina o que cada escola deve ensinar, organizando os conteúdos por unidade temáticas/objetos de conhecimento, com o objetivo de desenvolver competência e habilidades específicas para cada ano escolar,

(Brasil, 2017), diferentemente do encontrado nos PCN, que organizam seu material por blocos de conteúdo a serem desenvolvidos em ciclos de aprendizagem (Brasil, 1998). No que diz respeito especificamente a essa pesquisa, há mudanças nos eixos da escrita e da gramática que devem ser observadas. Embora, nos PCN (Brasil, 1998) a escrita tenha sido abordada em sua dimensão discursiva, ou seja, como produto da interação social, a produção de textos é um conteúdo inerentemente processual e requer métodos próprios para “aprender a fazer”. Já a BNCC (Brasil, 2017) inclui objetivamente uma série de determinantes sociais da escrita no momento da produção do texto: o próprio campo, gênero, situação comunicativa, interlocutor, variação linguística etc. Muitas vezes, as habilidades de produção parecem ser combinadas com outras práticas linguísticas, especialmente, leitura e análise linguística/semiótica. Esse novo documento traz também as peculiaridades da leitura e escrita em ambiente digital para o processo de ensino de LP.

Em relação à gramática e à análise linguística, como os PCN (Brasil, 1998) priorizam a comunicação em situações reais de uso, minimizam as questões gramaticais, que não são abordadas objetivamente. Já na BNCC (Brasil, 2017), as questões gramaticais em cada ciclo do ensino primário são mais explícitas. A recomendação é analisar a linguagem de forma integrada à prática social, na qual a memorização de regras deve ser substituída pela compreensão de como usá-las, dependendo da situação. Para isso, a análise da linguagem em sala de aula deve abranger textos multimodais e multissemióticos.

Ao referir-se especificamente à LP, a BNCC (Brasil, 2017) propõe quatro grandes eixos: leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica); oralidade e análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita). No que concerne a essa pesquisa, sobretudo, a atenção esteve voltada aos eixos da produção de textos e da análise linguística. O eixo da Produção de Textos inclui práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) com textos escritos, orais e multissemióticos, com diferentes propósitos e itens de pronúncia; produzir anuários que retratam práticas culturais comunitárias; usar notas críticas, líricas ou humorísticas em crônicas; narrar fatos cotidianos; comentar e apontar diferentes obras culturais por meio de resenhas ou playlists; descrever, avaliar e recomendar (ou não) jogos em resenhas; escrever verbetes de fatos científicos; sistematizar em relatórios os dados de uma pesquisa; divulgar dados específicos por meio de enciclopédia digital; comunicar fatos relevantes para a comunidade em

notícias; relatar eventos em matérias ou coletar dados relevantes para a comunidade; apresentar posicionamento em cartas do leitor ou artigos de opinião; denunciar caso de desrespeito a direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, dentre outros. (Brasil, 2017)

Já o eixo da Análise Linguística/Semiótica abrange procedimentos e estratégias (meta)cognitivas envolvendo análise e avaliação conscientes, no processo de leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das concretudes dos textos, responsáveis por sua produção de sentido, tanto no que diz respeito à forma constitutiva do texto, por gênero (orais, escritos e multissemióticos) e por sua produção, como no que se refere ao estilo adotado pelo texto, gerando grande impacto sobre seu significado. Assim, no caso da linguagem verbal, oral e escrita, a forma composicional de um texto envolve coesão, coerência e a organização da sua progressão temática, influenciada pela organização típica (composição) do gênero específico. No caso do texto falado, essa análise também envolverá elementos da fala - como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. – e elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. Em termos de estilística, a diversidade lexical e de variedade linguística ou escolhas estilísticas, bem como alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, serão considerados de acordo com a caracterização do gênero específico (Brasil, 2017).

Em recorte do que foi apresentado pelo referido documento, temos abaixo um quadro (Quadro 2), que demonstra os objetivos e habilidades requeridas especificamente para as práticas que envolvem leitura, análise e produção de textos:

Quadro 2: Objetivos e Habilidades na BNCC

PRÁTICAS DE LINGUAGEM OBJETOS DE CONHECIMENTO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1º AO 5º ANO		
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto Revisão de textos Edição de textos Utilização de tecnologia digital	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações

		<p>necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.</p> <p>(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.</p> <p>(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.</p> <p>(EF15LP08) Utilizar <i>software</i>, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.</p>
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
Leitura/escuta	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
3º AO 5º ANO		
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	<p>(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.</p> <p>(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.</p> <p>(EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).</p> <p>(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.</p> <p>(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.</p>
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	<p>(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).</p> <p>(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostro.</p> <p>(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).</p>
	Morfossintaxe	(EF04LP07) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).

	Morfologia	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico. (EF04LP08) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
Produção de textos	Escrita colaborativa	(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Análise linguística/semiótica	Forma de composição do texto	(EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).
Produção de textos	Escrita colaborativa	(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos Escrita autônoma	(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Produção de textos Escrita autônoma	(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores	(EF04LP23) Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação

		comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	(EF04LP24) Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base em BRASIL (2018, p. 94 a 135).

O texto da BNCC (Brasil, 2018) deixa evidente, também, que o processo de alfabetização e ortografização repercutirão nos textos de diferentes gêneros dos anos iniciais. Nos primeiros anos, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica serão mais simples, pois tendem a concentrar-se mais na ortografia, tornando-se mais complexas com o progresso nos anos iniciais. Nesse sentido, destaca-se a área do cotidiano, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como cantigas de roda, receitas, regras de jogos etc. Da mesma forma, a partir do terceiro ano, o conhecimento, a linguagem e a análise multissemiótica avançarão em outros elementos da escrita, como pontuação, acentuação e a introdução de categorias morfológicas de palavras.

Percebe-se, com a evolução dos documentos norteadores da educação brasileira, que algumas importantes modificações ocorreram. É possível observar, no quadro abaixo (Quadro 3), algumas mudanças ocorridas no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, desde a publicação dos PCN até a implementação da BNCC.

Quadro 3: Comparativo PCN e BNCC

	PCN	BNCC
Escrita	A escrita tem sido abordada em sua dimensão discursiva, ou seja, como produto da interação social, mas a produção de texto é um conteúdo inerentemente processual e que requer um método adequado de ensino.	São incluídos objetivamente uma série de determinantes sociais da escrita no momento da produção do texto: o próprio campo, gênero, situação comunicativa, interlocutor, variação linguística etc. As habilidades de produção são combinadas com outras práticas linguísticas, especialmente leitura e análise linguística/semiótica. São incluídas também as peculiaridades da leitura e escrita em ambiente digital para o processo de ensino de Língua Portuguesa
Leitura	Há sugestões para que o texto fosse considerado no contexto, contudo os	É dada especial atenção ao problema da escuta ativa como ato necessário de

	gêneros textuais são baseados principalmente na linguagem escrita e no suporte analógico, como cartazes, jornais, livros, etc.	interpretação de textos orais, especialmente nas fases iniciais do ensino fundamental. As habilidades de leitura estão constantemente integradas ao campo de atividade, pois a linguagem é sempre o estudo de seu uso social. O ambiente de produção ainda é a base do trabalho de leitura. O eixo da leitura também utilizar-se-á da cultura digital com textos multimodais, nos quais interagem obras escritas e audiovisuais.
Gramática, análise linguística e semiótica	Do ponto de vista das considerações de linguagem em cenários de uso, PCN minimiza questões gramaticais que não são abordadas objetivamente.	As questões gramaticais em cada ciclo do ensino primário são mais explícitas. A BNCC recomenda que a linguagem seja analisada de forma compatível com a prática social. Saber usar regras em vez de memorizar regras deve ser feito caso a caso. A análise da linguagem em sala de aula deve abranger textos multimodais e multissemióticos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base em PCN (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2017)

Um possível causador para as diferenças entre os documentos, além do conteúdo propriamente, é sua data de formulação: os PCN foram publicados em 1998, já a BNCC é um documento mais recente, de 2017, que busca atender às necessidades de conhecimento de uma sociedade em constante evolução, de forma que cada cidadão seja capaz de participar das decisões e renovações dessa mesma sociedade. A documentação que normatiza a educação deve acompanhar essas mudanças e buscar satisfazer a necessidade de conhecimento, para que as pessoas possam participar ativamente das decisões e mudanças sociais. Não há dúvida de que as diferenças entre os documentos analisados são evidentes, portanto, cabe aos profissionais da educação avaliar e escolher a diretriz a seguir, levando em consideração o contexto e o ambiente de escolar, de forma que proporcione aprendizagem e colaboração significativas para a formação de cidadãos que afete de maneira positiva a comunidade que vivem.

Visto que a BNCC e os PCN são documentos de orientação para a prática docente de âmbito nacional, devem ser adaptados à situação real dos alunos. O currículo deve, conseqüentemente, ser visto como uma base para estrutura da educação e que deve ser constantemente utilizada e discutida na comunidade educativa. Portanto, embora existam diferenças entre os dois documentos, ambos são extremamente importantes para a comunidade educacional, que pode e deve utilizar esses dois documentos como base para orientar o trabalho instrucional, analisando e

escolhendo tanto o que os PCN quanto a BNCC podem ajudar no planejamento do trabalho escolar.

2.2 O papel da reescrita

A importância do ato de reescrita de textos está no ato de provocar o diálogo do autor com o seu produto, promovendo, no aluno, um relacionamento mais interativo com seu próprio texto, saindo do momento de inspiração inicial e indo para o momento de racionalização sobre o que foi aprendido/revisado. Em uma atividade que vai além de solucionar problemas gramaticais ou ortográficos, a reescrita mostra ao aluno, por exemplo, que detalhar e/ou complementar certas informações do texto poder ser útil para que se obtenha o efeito de sentido pretendido; que a organização do texto pode contribuir para a coesão e coerência textuais; que a supressão de informações irrelevantes e/ou desnecessárias influencia na fluidez do texto; e que a escolha de vocabulário pode auxiliar a obtenção de sentidos pretendidos (Gusso; Dalla-Bona, 2014).

Ao revisitar seu texto repetidamente, o aluno deixa de ser mero receptor, pois, de acordo com Bakhtin, ao receber novamente seu texto, com apontamentos do professor, ele tende a compreender

[...] a significação (lingüística [sic]) de um discurso e adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso [...]" (Bakhtin, 1997, p. 290, grifos do autor)

Nessas atividades de escrita e reescrita, o aluno adquire elementos e regras da modalidade escrita, que, com a prática recorrente, pode levá-lo a aprimorar seu desempenho em relação à produção textual, percebendo que todo texto pode ser modificado e melhorado. Desvignes (2020) destaca a importância de os alunos perceberem que uma boa escrita exige reescrita, o que envolve trabalhar e revisar o texto, experimentar, fazer escolhas relevantes e diferentes combinações até que o produto obtido os contente. Em consonância, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) afirmam que os alunos devem ter um trabalho contínuo no processo de reescrita de seu texto, pois, ao fazer essa atividade, ficam mais preocupados com a maneira com que os

leitores percebem seu texto. Como resultado, tornar-se-ão conscientes da importância da reescrita e que as revisões visam a tornar o texto mais claro e legível pelo leitor.

É importante que a reescrita seja uma opção do aluno-autor, que, ao estar consciente das mudanças necessárias em seu texto, deseje incorporá-las. A perspectiva de que isso se concretize é maior se as produções textuais propostas pelo professor levarem em consideração que todo texto escrito prevê a existência de leitores. São esses leitores virtuais, que, de forma indireta, vão dar o estímulo para que o aluno busque produzir um texto de melhor qualidade. Afinal, mesmo que um texto pareça terminado e definitivo, ainda merece passar pelo crivo da reescrita (Fiad, 2009). Isso, além de ensinar as novas possibilidades gramaticais e estilísticas, demonstra que o exercício da escrita pode ser algo agradável, e, além disso, necessário. Nesse aspecto, faz-se necessário ressaltar o papel de mediador que o professor desempenha nessas atividades de revisão e reescrita, orientando e conduzindo os estudantes durante todo o percurso. Na seção a seguir, seguem algumas concepções de mediação, sob a perspectiva de um autor expoente nessa área: L. S. Vygotsky.

3 A MEDIAÇÃO EM VYGOTSKY

Ao apresentar/iniciar um conteúdo didático novo em sala de aula, o professor o faz, ou deveria fazê-lo, de maneira contextualizada, partindo daquilo que o aluno já conhece e que faz parte do seu cotidiano/contexto, e, a partir daí, ir incorporando, aos poucos, tudo aquilo que ainda é desconhecido pelo estudante. Assim que o desconhecido passa a ser conhecido e dominado, reinicia-se o processo, com um novo “desconhecido”. Cabe ao professor, portanto, desempenhar o papel de mediador, aproximando aluno e conhecimento acadêmico, mediando seu contato com o novo, e fazendo-o evoluir, conscientemente, durante o percurso.

Vygotsky (1931a; 1931b) analisa a mediação através de um método que enfatiza aspectos qualitativos e não quantitativos. Ele destaca que a inclusão de signos não apenas melhora a eficiência, mas causa uma transformação qualitativa nas funções mentais. Em sua obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, pertencente à coletânea *Obras Escogidas - Tomo III* (Vygotsky, 1931a; 1931b), o autor discorre sobre métodos de pesquisa e sobre a análise das funções psíquicas superiores, respectivamente nos capítulos 2 e 3.

No segundo capítulo da obra supracitada, intitulado *Métodos de investigación*, Vygotsky enfatiza a importância da relação entre objeto de pesquisa e método, destacando a necessidade de encontrar um método adequado para abordar problemas inovadores. Ele compara a pesquisa a uma equação com duas incógnitas, enfatizando a importância de desenvolver simultaneamente o problema e o método. Ter um método autêntico, compreender suas relações, identificar pontos fortes e fracos e aplicá-lo adequadamente promove uma abordagem científica na exposição dos problemas da psicologia infantil. Nas próprias palavras do autor,

[e]l método ha de ser adecuado al objeto que se estudia. La psicología infantil [...] no sabía enfocar adecuadamente el problema de los procesos superiores. Esto significa que carecía de método para su investigación. Es evidente que la particularidad de aquel proceso de modificación de la conducta, que denominamos desarrollo cultural, exige métodos y modos de investigación muy peculiares. Conocer tal peculiaridad y tomarla conscientemente como punto de partida en la investigación es la condición indispensable para que el método y el problema se correspondan; por ello, el problema del método es el principio y la base, el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño⁹. (Vygotsky, 1931b, p. 28)

⁹ O método deve ser adequado ao objeto em estudo. A psicologia infantil não soube focar adequadamente no problema dos processos superiores. Isso significa que ele não tinha um método

O texto destaca a diversidade de métodos psicológicos, mas ressalta que todos seguem o princípio universal de estímulo e reação na pesquisa experimental. A análise dessa relação é crucial para entender o comportamento humano. Apesar das divergências nas metodologias, todos os métodos derivam do princípio estímulo-reação, indicando um elemento comum no método psicológico experimental moderno.

De acordo com o texto, a psicologia experimental antiga, baseada nos princípios de Wundt¹⁰, também seguia o esquema estímulo-reação, com a introspecção desempenhando um papel central. A psicologia empírica diferencia dois tipos de experimentos: provocar processos psíquicos e revelar relações causais, ambos seguindo o esquema estímulo-reação (E-R). A psicologia estruturalista, apesar de avanços, manteve-se metodologicamente fiel à fórmula antiga estímulo-reação, sem desenvolver um novo tipo de experiência para investigar o desenvolvimento cultural da criança (Vygotsky, 1931b).

O método experimental em psicologia, essencialmente baseado no esquema estímulo-reação, envolve uma série complexa de estímulos e reações, mesmo em tarefas complexas. Apesar da diversidade nas relações estudadas, todas permanecem dentro desse esquema fundamental. Contudo, a psicologia enfrentou uma crise ao tentar estudar processos psíquicos superiores, devido às limitações do método tradicional desenvolvido por Wundt. A psicologia experimental historicamente concentrou-se em processos elementares, ignorando áreas mais complexas da mente e a psicologia cultural. Mesmo ao se aproximar da psicologia étnica, a fusão de metodologias não foi totalmente compreendida, e a psicologia infantil, ao introduzir o experimento, não abordou adequadamente o desenvolvimento cultural. (Vygotsky, 1931b). O fundador do primeiro laboratório experimental de psicologia do

para sua pesquisa. É evidente que a particularidade desse processo de modificação de comportamento, que chamamos de desenvolvimento cultural, requer métodos e modos de investigação muito peculiares. Conhecer tal peculiaridade e tomá-la conscientemente como ponto de partida na pesquisa é condição indispensável para que método e problema se correspondam. Portanto, o problema do método é o início e a base, o alfa e o ômega de toda a história do desenvolvimento cultural da criança (tradução nossa).

¹⁰ Wilhelm Wundt (1832-1920) é geralmente celebrado nos manuais de história da psicologia como o fundador da psicologia científica. Como data para esta fundação, é frequentemente citado o ano de 1879, quando ele inaugurou o Laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig, supostamente o primeiro em seu gênero. Fonte: DE FREITAS ARAUJO, S. Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. **Temas em psicologia**, v. 17, n. 1, p. 9-14, 2009.

pensamento, Oswald Külpe¹¹, desafiou a teoria associacionista tradicional, ampliando o conceito de estímulo para incluir a linguagem. No entanto, o esquema estímulo-reação permaneceu inalterado. A abordagem naturalista da linguagem como estímulo para processos superiores recebeu críticas por sua simplificação excessiva, destacando a polaridade entre visões idealistas e mecanicistas do pensamento. A análise reflexológica equipara a linguagem a estímulos sensoriais comuns, refletindo uma visão mecanicista do pensamento. A instrução verbal, fundamental nos experimentos, é considerada um estímulo, mas a abordagem naturalista muitas vezes a negligencia, destacando uma peculiaridade incompreendida do experimento psicológico. A análise da instrução verbal no experimento psicológico destaca a inadequação do esquema estímulo-reação e da abordagem naturalista para compreender o comportamento humano. A linguagem, equiparada a outros estímulos sensoriais, não pode ser plenamente compreendida sob a perspectiva de hábito motor.

A aplicação universal do esquema estímulo-reação é insuficiente para estudar as funções psíquicas superiores, indicando a necessidade de um método de pesquisa diferente. Vygotsky (1931b), então, propõe uma nova fórmula metodológica para o experimento psicológico, começando com a análise de formas de comportamento na vida cotidiana, consideradas funções psicológicas rudimentares. Essas formas, interpretadas de maneira análoga aos órgãos rudimentares na biologia, são evidências indiretas e sintomas de processos importantes, proporcionando uma compreensão mais profunda da natureza humana. Pois, como afirmou Vygotsky,

[...] as funciones rudimentarias, al igual que los órganos, son documentos del desarrollo, testigos vivos de épocas remotas, pruebas evidentes sobre su origen, importantísimos síntomas históricos. Precisamente en ese sentido la biología y la teoría evolucionista comprendieron hace tiempo el importante significado, según decía Méchnikov¹², de los órganos rudimentarios como documentos que pueden servir para restablecer la genealogía de los organismos. Los órganos mencionados, que por sí mismos no son necesarios, son restos de otros similares pero más desarrollados que cumplían en sus ancestros funciones útiles. Méchnikov deduce que el gran

¹¹ Por sua vez, Oswald Külpe, que havia sido aluno de Wundt, desenvolveu um programa de psicologia experimental baseada em fenomenologia descritiva e entendida como ciência de realidades (DeCastro, 2013; Spiegelberg, 1972). Fonte: JANZEN, Marcos Ricardo; DECASTRO, Thiago Gomes; GOMES, William B. Ação corporal e as reversões entre consciência e movimento: O realismo fenomenológico. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, v. 19, n. 1, p. 76-84, 2013.

¹² Méchnikov (1845-1916). Biólogo e patologista russo, um dos fundadores da embriologia evolutiva, criador da patologia infecciosa comparativa e da teoria fagocitária da imunidade. Fonte: <https://artsandculture.google.com/entity/m014l9l?hl=pt>

número de órganos rudimentarios que posee el hombre es una prueba más de su origen animal y proporciona a la ciencia datos esenciales para entender la naturaleza humana desde el punto de vista filosófico¹³ (Vygotsky, 1931b, p. 40).

O método histórico na psicologia é enfatizado, com as funções rudimentares atuando como indicadores da estrutura "geológica" do indivíduo. A comparação entre funções rudimentares e ativas em diferentes sistemas comportamentais é essencial para entender geneticamente os sistemas inferiores e superiores, relacionando a psicologia do homem primitivo com a psicologia humana superior.

O estudo das funções rudimentares é crucial para compreender as complexidades do desenvolvimento cultural do comportamento pois a plasticidade e petrificação dessas funções as tornam objetos valiosos de pesquisa, sendo o ponto de partida e a base para o método proposto por Vygotsky. O autor conclui seu texto destacando a importância de analisar as funções rudimentares para descobrir a verdadeira base da fórmula metodológica desejada, afirmando que “[e]l análisis de las funciones rudimentarias, al que pasamos, la importancia metodológica [...] debe revelar la base real de nuestra fórmula metodológica¹⁴” (Vygotsky, 1931b, p. 44).

Na última parte da passagem de seu texto, Vygotsky aborda a questão fundamental da psicologia humana, examinando a inibição completa do comportamento quando estímulos opostos provocam reações incompatíveis. A abordagem mecanicista do comportamento humano é comparada na situação do "asno de Buridan¹⁵" (SILVA JUNIOR, 2013) e a função rudimentar de recorrer à sorte

¹³ As funções rudimentares, como os órgãos, são documentos de desenvolvimento, testemunhas vivas de tempos remotos, evidências evidentes de sua origem, sintomas históricos muito importantes. Precisamente neste sentido, a biologia e a teoria evolucionista compreenderam há muito tempo o importante significado, como disse Mechnikov, dos órgãos rudimentares como documentos que podem servir para restabelecer a genealogia dos organismos. Os referidos órgãos, que por si só não são necessários, são restos de outros semelhantes, mas mais desenvolvidos, que cumpriram funções úteis nos seus antepassados. Mechnikov deduz que o grande número de órgãos rudimentares que o homem possui é mais uma prova de sua origem animal e fornece à ciência dados essenciais para compreender a natureza humana do ponto de vista filosófico (tradução nossa).

¹⁴ A análise das funções rudimentares, [...], a importância metodológica [...] deve revelar a base real de nossa fórmula metodológica (tradução nossa).

¹⁵ “Segundo essa estória, um burro faminto, equidistante de dois pacotes de feno, um ao seu lado direito e outro ao esquerdo, morrerá de fome, pois os motivos que atuam sobre o animal estão totalmente equiparados e dirigidos em direções opostas. Diferentemente do ser humano, o animal não possui a capacidade para, a partir da ajuda de motivos auxiliares, eleger entre um ou outro pacote de feno. Um homem faminto, no entanto, colocado na mesma situação de equidistância entre dois pratos contendo alimento, recorrerá ao auxílio de motivos auxiliares, introduzidos artificialmente, para realizar a escolha a que se destinou. Neste caso, isso poderia acontecer através da realização de um sorteio que definiria o resultado, situações que indicariam para onde o sujeito deveria se dirigir. Dessa maneira, a pessoa criaria o estímulo correspondente que poderia provocar uma ação a uma dada direção” (Silva Junior, 2013, p. 129).

é explorada em exemplos literários e investigações experimentais, destacando uma relação entre estímulos e reações que difere do comportamento animal. A conclusão destaca a inadequação do ponto de vista E-R para compreender as formas superiores de comportamento humano e a importância de reconhecer o específico nessas formas.

Na análise da segunda função rudimentar, o autor explora a prática cultural de dar nós em lenços como lembretes, destacando a peculiaridade humana nesse comportamento, não observada em animais. A memória cultural, exemplificada pelo ato de dar nós, desempenhou um papel significativo no desenvolvimento da escrita, evidenciando o caráter ativo do homem na criação e utilização de estímulos artificiais, uma vez que, como afirmou Vygotsky

[e]n este hecho específico de introducir medios artificiales y auxiliares en la memorización, en la creación activa y el empleo de estímulos en calidad de instrumento de la memoria podemos ver, una vez más, el rasgo de un comportamiento nuevo y específicamente humano. La historia de la operación de hacer un nudo en el pañuelo es extremadamente compleja e instructiva. En el momento de su aparición significó que la humanidad se aproximaba a los límites que separaban una época de otra: la barbarie de la civilización¹⁶ (Vygotsky, 1931b, p. 49).

A ação de dar nós em lenços com intenção de memorização representa uma intervenção ativa do homem na criação de estímulos auxiliares artificiais para dominar os processos de memória. Isso sugere uma profunda relação entre o desenvolvimento da memória cultural e a linguagem escrita, destacando a atividade social do homem em dominar não apenas seu próprio comportamento, mas também as relações sociais.

A terceira operação rudimentar aborda a prática universal de contar nos dedos como uma etapa crucial no desenvolvimento da criança e na transição da aritmética natural para a cultural. O texto destaca a introdução de estímulos auxiliares pelo homem ao recorrer aos dedos para cálculos, evidenciando uma conquista cultural importante no desenvolvimento do pensamento aritmético e a distinção do comportamento humano pela capacidade de criar estímulos, intervenções ativas na memória cultural e o uso de estímulos auxiliares, enfatizando a necessidade de

¹⁶ Neste fato específico de introdução de meios artificiais e auxiliares na memorização, na criação ativa e utilização de estímulos como instrumento de memória, podemos perceber, mais uma vez, o traço de um comportamento novo e especificamente humano. A história da operação de dar nó em um lenço é extremamente complexa e instrutiva. No momento do seu aparecimento, significava que a humanidade se aproximava dos limites que separavam uma época da outra: a barbárie da civilização (tradução nossa).

reconhecer o papel distintivo e específico do homem em sua relação com estímulos e reações.

Nesse mesmo texto, o autor aborda a constância da essência do comportamento desejado, desde a percepção de quantidades até a determinação ativa do comportamento por meio de estímulos auxiliares, destacando a criação de estímulos artificiais como uma característica distintiva do comportamento humano superior. Dessa forma, a adaptação humana ativa exige a introdução de estímulos artificiais, assim como a formação de conexões externas e a regulação do comportamento humano. Concebe-se, portanto, a vida social e a linguagem como elementos fundamentais para compreender a adaptação ativa à natureza e as mudanças introduzidas pelo homem, enfatizando a importância de considerar a sociedade como fator determinante do comportamento humano, haja vista que é uma capacidade única do homem intervir ativamente em suas relações com o meio e modificar seu próprio comportamento.

Em seu texto, Vygotsky também discute a relação entre o uso de signos e ferramentas na atividade humana, enfatizando a diferença essencial entre eles: as ferramentas visam a modificar externamente o objeto da atividade, enquanto os signos têm uma orientação interna, influenciando psicologicamente o comportamento. De acordo com o autor,

[e]l signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro¹⁷ (Vygotsky, 1931b, p. 62).

Assim sendo, em seu texto, o autor propõe uma investigação empírica detalhada sobre o papel dos signos no comportamento, considerando suas características distintivas, uma vez que atesta que o uso inicial de signos ou ferramentas redefine o sistema de atividade, dando origem a comportamentos superiores.

No capítulo 3 da referida obra, intitulado *Análisis de las funciones psíquicas superiores*, Vygotsky discute a mudança na abordagem da análise psicológica ao

¹⁷ O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio do qual se vale o homem para influenciar psicologicamente, tanto em seu próprio comportamento, quanto no dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (tradução nossa).

longo do tempo, destacando diferentes concepções e metodologias, e essa necessidade de reavaliar a análise surge de uma crise nos fundamentos metodológicos da psicologia moderna. O conceito de análise psicológica é apresentado pelo autor como polissêmico: a psicologia descritiva, influenciada pelo método analítico e fenomenológico, que desmembra experiências em elementos componentes, enquanto a associacionista a trata de maneira atomística, sugerindo que processos superiores são somas de elementos isolados; a psicologia contemporânea, por sua vez, busca estudar processos integrais, dando origem à psicologia estrutural e comportamental. De acordo com Vygotsky,

[e]l gran desarrollo de la psicología estructural en los últimos tiempos es, a nuestro juicio, una reacción frente a la psicología de los elementos y frente al lugar que ocupa en la teoría el análisis elemental. De hecho, la propia nueva psicología se contrapone conscientemente a la psicología de los elementos y su rasgo más esencial consiste en ser una psicología de procesos íntegros¹⁸ (Vygotsky, 1931a, p. 64).

O texto de Vygotsky afirma haver uma divisão na nova psicologia entre abordagens que buscam explicar fenômenos complexos e aquelas que adotam uma análise mais descritiva, e destaca a existência dois vieses importantes: a escola da Gestalt¹⁹, que destaca a importância do todo, mas, ao evitar a análise, permanece na esfera descritiva, e as novas concepções de análise, como a proposta por M. Y. Basov²⁰, que buscam unificar análise e abordagem integral.

A análise contemporânea, exemplificada pelo método de Basov, destaca elementos objetivos de um processo, diferenciando-os, mas mantendo a integridade do todo. A psicologia integral também reconhece a importância da análise, diferenciando-a entre análise integral e elementar. A análise, nesse contexto, visa destacar características e momentos do todo, modificando seu caráter em relação à

¹⁸ O grande desenvolvimento da psicologia estrutural nos últimos tempos é, em nossa opinião, uma reação à psicologia dos elementos e ao lugar que a análise elementar ocupa na teoria. Na verdade, a própria nova psicologia opõe-se conscientemente à psicologia dos elementos e a sua característica mais essencial consiste em ser uma psicologia dos processos integrais (tradução nossa).

¹⁹ Gestalt, Gestaltismo ou Psicologia da Forma é uma doutrina da psicologia baseada na ideia da compreensão da totalidade para que haja a percepção das partes. Gestalt é uma palavra de origem germânica, com uma tradução aproximada de “forma” ou “figura”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/gestalt/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20a%20Gestalt,forma%E2%80%9D%20ou%20%E2%80%9Cfigura%E2%80%9D>. Acesso em 15 jan. 24.

²⁰ Basov (1892 – 1931) trabalhava no Instituto de Psiconeurologia (fundado por Bekhterev), focando o estudo dos tipos de atividade motora voluntária. Seu objetivo era superar as concepções subjetivas e empiristas em psicologia, particularmente o associacionismo em voga na época. Fonte: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012140612/publico/CLAUDIA_LOPES_SILVA.pdf

psicologia antiga, uma vez que *“se trata de fenómenos genuinos que tienen existencia independiente, pero busca, sin embargo, sus partes componentes con la condición de que cada parte conserve las propiedades del todo²¹”* (Vygotsky, 1931a, p. 65).

Na obra, a mudança na análise psicológica é comparada à transição na biologia de uma abordagem fenotípica para uma genético-condicional. A análise genética busca descobrir a gênese e os vínculos dinâmico-causais dos fenômenos, enquanto a análise fenotípica se baseia em manifestações externas. A tese fundamental apresentada é que processos fenotipicamente iguais podem ser diferentes dinamicamente, e vice-versa, destacando a importância da análise genética na compreensão psicológica. Portanto, a análise psicológica está em constante evolução, passando de uma abordagem descritiva para uma mais genética e integrativa, refletindo mudanças na compreensão científica dos fenômenos psicológicos.

O texto ainda destaca a importância da análise fenotípica na psicologia, indicando que as manifestações externas dos processos nem sempre refletem sua verdadeira essência, argumentando que a análise científica é necessária para compreender as diferenças internas por trás da semelhança externa. Além disso, o autor aborda a fossilização de comportamentos, particularmente em processos automatizados ou mecanizados, destacando a dificuldade na análise psicológica desses processos fossilizados e salienta a importância da análise dinâmica para compreender a origem das formas superiores de comportamento. Segundo Vygotsky,

[...]a única diferencia estriba en que el análisis mecanicista de los estímulos es sustituido por el análisis introspectivo de las vivencias. La descripción de las relaciones externas es sustituida por la descripción de las vivencias internas, pero tanto en un caso como en el otro, se mantiene plenamente un enfoque fenotípico del propio objeto²² (Vygotsky, 1931a, p. 72).

A última tese apresentada no texto destaca a presença de processos fossilizados na psicologia, exemplificando com a atenção voluntária e involuntária, ressaltando a necessidade de uma abordagem dinâmica para investigar a fase superior do desenvolvimento da atenção, indicando que a análise deve se concentrar no processo de formação, não apenas no resultado final (Vygotsky, 1931a).

²¹ São fenômenos genuínos que têm existência independente, mas que, no entanto, buscam suas partes componentes com a condição de que cada parte retenha as propriedades do todo (tradução nossa).

²² A única diferença é que a análise mecanicista dos estímulos é substituída pela análise introspectiva das experiências. A descrição das relações externas é substituída pela descrição das experiências internas, mas em ambos os casos, uma abordagem fenotípica do próprio objeto é plenamente mantida (tradução nossa).

O texto enfatiza três pontos fundamentais na análise psicológica: a análise do processo em vez do objeto, uma abordagem explicativa em vez de descritiva e a análise genética que considera o desenvolvimento histórico e as formas fossilizadas de comportamento. A tese de Titchener²³ sugere que o tempo de uma reação eletiva, conscientemente preparada, pode ser igual ao tempo de uma reação sensorial simples. Segundo o autor, isso vai contra a lei fundamental da reação complexa aceita na psicologia clássica, que postula que o tempo de uma reação complexa é maior do que o tempo de uma reação simples. No entanto, novos experimentos desafiaram essas leis, demonstrando que uma reação eletiva bem preparada pode ocorrer com a mesma velocidade que uma reação simples, questionando a validade da fórmula analítica convencional (Vygotsky, 1931a).

Titchener observou que as instruções para o primeiro tipo de reação eletiva eram muito diversas, levantando dúvidas sobre se alguma delas realmente desencadeava o processo eletivo (Vygotsky, 1931a). A análise introspectiva revelou que os processos de escolha na reação eletiva, do ponto de vista psicológico, não ocorrem, questionando a própria ideia de escolha nesse contexto. Desta forma,

Titchener supone que en la reacción diferenciadora no diferenciamos y en la reacción electiva podemos realizar las operaciones, pero no elegimos las reacciones. Tales denominaciones son estructuras especulativas en tal período del desarrollo de la psicología cuando los experimentos eran todavía poco conocidos y el análisis pertenecía al futuro. Estas denominaciones, al igual que algunas otras, caducaron juntamente con su época. Los observadores, por tanto, deben admitir las denominaciones citadas de las reacciones simplemente como exponentes de ciertas formas históricas de experimentos y no como hechos psicológicos realmente descubiertos²⁴ (Vygotsky, 1931a, p. 73).

Assim, a abordagem tradicional da psicologia clássica concentrou-se na análise puramente descritiva da reação complexa, negligenciando o estudo do processo em si, ao passo que a psicologia antiga estudava a reação complexa em sua forma

²³ O estruturalismo de Edward Bradford Titchener (1867–1927) tem como fundamento o estudo dos elementos ou conteúdos mentais e sua conexão mecânica, mediante o processo de associação, porém, descartava a idéia (sic) de que a apercepção (processo mental através do qual cada indivíduo percebe e interpreta o mundo) tenha alguma participação nesse processo.

Fonte: https://www.infoescola.com/psicologia/estruturalismo-na-psicologia/#google_vignette

²⁴ Titchener assume que na reação diferenciadora não diferenciamos e na reação eletiva podemos realizar as operações, mas não escolhemos as reações. Tais denominações são estruturas especulativas num período do desenvolvimento da psicologia em que os experimentos ainda eram pouco conhecidos e a análise pertencia ao futuro. Essas denominações, como algumas outras, expiraram junto com o tempo. Os observadores devem, portanto, aceitar os nomes próprios das reações simplesmente como expoentes de certas formas históricas de experimentos e não como fatos psicológicos realmente descobertos (tradução nossa).

finalizada e automatizada, sem considerar o momento crucial de sua formação. Isso resulta em uma análise "post mortem" da reação, sem compreensão do seu desenvolvimento dinâmico, já que *[e]l análisis mencionado no pudo tampoco dar una explicación dinámico-causal del propio proceso, ya que hacerlo exigiría forzosamente la renuncia a la concepción fenotípica y su sustitución por la genética*²⁵ (Vygotsky, 1931a, p. 73).

A análise dinâmica busca compreender a natureza dinâmica da reação complexa, indo além da descrição superficial e explorando seus processos subjacentes desde o início de sua formação. Da análise dos experimentos de reações complexas, destaca-se uma característica comum: a presença de conexões arbitrárias entre estímulos e reações (Vygotsky, 1931a). O autor explora dois processos de estabelecimento de reações eletivas, um mecânico baseado na repetição, e outro compreensível, utilizando conexões prontas. A pesquisa apresentada por Vygotsky busca entender o processo de formação das reações eletivas, distinguindo entre formas complexas e simples, e destacando a importância da compreensão no ajustamento e estabelecimento das conexões e a criação de associações mediadas por estímulos externos. E é nesse contexto que o professor assume o papel de mediador.

Sforni (2008) afirma que a compreensão popular da mediação muitas vezes se limita à intervenção física do professor na interação com o aluno, e faz uma crítica a essa visão por reduzir o conceito de mediação à ajuda do professor durante a interação, perdendo o significado mais amplo que a abordagem histórico-cultural atribui a esse fenômeno. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a relação social na escola é valorizada, não apenas pela relação sujeito-sujeito, mas, principalmente, pela relação sujeito-conhecimento-sujeito.

A relação do indivíduo com o mundo é mediada pelo conhecimento acumulado, refletido em objetos físicos e linguagem. A atividade criadora e produtiva dos seres humanos, especialmente o trabalho, leva ao desenvolvimento de ciência, tecnologia e arte, manifestando-se nos produtos materiais, intelectuais e ideais que, por sua vez, passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade às gerações futuras.

²⁵ A referida análise não poderia fornecer uma explicação dinâmico-causal do processo em si, pois isso exigiria necessariamente a renúncia à concepção fenotípica e sua substituição pela genética (tradução nossa).

Assim, a mediação é uma ferramenta fundamental para entender como o homem interage e desenvolve-se no mundo.

O trabalho docente na abordagem Histórico-Cultural implica a facilitação do acesso do aluno aos mediadores culturais por meio da interação prática e verbal com outros sujeitos que já possuem domínio sobre esses mediadores, contribuindo para o desenvolvimento das ações, operações e significados necessários (Sforni, 2008). Em relação ao aprendizado da escrita, especificamente, essa tarefa não pode ser deixada à construção exclusiva do aluno, havendo a necessidade de orientação docente. "Guiar" o estudante, nesse contexto, implica direcionar sua percepção, atenção, memória, imaginação e raciocínio para a correta apropriação dos conteúdos da linguagem escrita. Desse modo, relembrar as regras gramaticais durante a escrita e a reescrita dos textos, fazer observações e comparar a ortografia de diferentes palavras, recorrer a exemplos produzidos pelo próprio aluno ou pertencentes a outro autor, fazê-los perceber e/ou formular conceitos e regras, faz com que o aluno seja protagonista no seu processo de aprendizagem.

Dentre as teorias sobre mediação existentes, a de Vygotsky é a que mais destaca-se, sendo estudada e aplicada há vários anos. Para o autor, a consciência humana está associada ao uso de ferramentas, especialmente "ferramentas psicológicas" ou "signos", o que implica que nosso contato com o mundo é mediado por esses signos. O autor enfatiza a importância da mediação na compreensão de processos mentais superiores, conectando processos sociais, históricos e individuais.

De acordo com Wertsch (2007), existe uma diversidade de significados associados ao termo "mediação" nos escritos de Vygotsky, dos quais destacam-se duas perspectivas principais: a mediação explícita e a mediação implícita. De acordo com esse autor, durante a última década de sua trajetória profissional, Vygotsky esteve engajado em diálogos com psicólogos, educadores e profissionais envolvidos com crianças e adultos que enfrentavam desafios e deficiências. Nesse contexto, ele utilizou a linguagem técnica da psicologia e fisiologia da época. Paralelamente, Vygotsky manteve a utilização do arcabouço teórico e da linguagem social que havia adquirido em seus estudos iniciais de semiótica, poética e teoria literária. Para Wertsch, essas duas esferas linguísticas não devem ser percebidas como completamente distintas ou mutuamente incompreensíveis, mas, em muitos casos, levaram Vygotsky a abordar questões de maneiras ligeiramente distintas,

especialmente em suas perspectivas sobre temas como a mediação. Ao refletir sobre essas duas linguagens, os autores afirmam que

When employing the first of these social languages, Vygotsky spoke in the idiom of psychology, especially about what we would today view as a form of behaviorism, or perhaps cognitivism, to come up with an account of what I will call “explicit mediation.” The mediation involved is explicit in two senses. First, it is explicit in that an individual, or another person who is directing this individual, overtly and intentionally introduce a “stimulus means” into an ongoing stream of activity. Second, it is explicit in the sense that the materiality of the stimulus means, or signs involved, tends to be obvious and nontransitory.²⁶ (Wertsch, 2007, p. 180).

Assim, a mediação explícita envolve a introdução intencional de estímulos significativos de forma óbvia, enquanto a implícita é menos evidente e, muitas vezes, relacionada ao discurso social e interno. O autor, ao longo de sua carreira, utiliza diferentes linguagens sociais, incorporando a linguagem da psicologia e fisiologia, bem como conceitos adquiridos em seu estudo inicial de semiótica e teoria literária. Isso resulta em duas perspectivas distintas sobre a mediação, refletidas nas formas de mediação explícita e implícita.

A mediação explícita, evidente em pesquisas sobre desenvolvimento conceitual e memória, envolve a introdução intencional de estímulos artificiais para facilitar a organização da atividade mental. Em contraste, a mediação implícita está relacionada a uma abordagem centrada no “significado da palavra” cujo significado mutável é, para Vygotsky, crucial para a teoria do pensamento e fala. De acordo com Wertsch,

[s]tanding in contrast to explicit mediation is “implicit mediation,” which tends to be less obvious and, therefore, more difficult to detect. For examples of implicit mediation, consider Vygotsky’s discussions of the role of social and inner speech in mediating human consciousness. Because of the ephemeral and fleeting nature of these forms of mediation, they are often “transparent” to the unwary observer and are, therefore, less easily taken as objects of conscious reflection or manipulation²⁷ (Wertsch, 2007, p. 180).

²⁶ Ao empregar a primeira dessas linguagens sociais, Vygotsky falou no idioma da psicologia, especialmente, sobre o que veríamos hoje como uma forma de behaviorismo, ou talvez de cognitivismo, para chegar a uma conta o que chamarei de “mediação explícita”. A mediação envolvida é explícito em dois sentidos. Primeiro, é explícito que um indivíduo, ou outra pessoa que está dirigindo esse indivíduo, aberta e intencionalmente introduzir um “meio de estímulo” num fluxo contínuo de atividade. Em segundo lugar, é explícito no sentido de que a materialidade do estímulo os meios, ou sinais envolvidos, tendem a ser óbvios e não transitórios (tradução nossa).

²⁷ Em contraste com a mediação explícita, está a “mediação implícita”, que tende a ser menos óbvia e, portanto, mais difícil de detectar. Para exemplos de mediação implícita, considere as discussões de Vygotsky sobre o papel do discurso social e interno na mediação da consciência humana. Devido à natureza efêmera e fugaz destas formas de mediação, muitas vezes, são “transparentes” para o observador incauto e são, portanto, menos facilmente tomados como objetos de reflexão ou manipulação consciente (tradução nossa).

A distinção entre mediação explícita e implícita é complexa. A explícita envolve a introdução intencional de sinais por um agente externo, enquanto a implícita utiliza signos evoluídos na linguagem natural. Ambas compartilham a característica fundamental de que o significado do signo se desenvolve ao longo do tempo. A instrução, segundo Vygotsky (Vygotsky, 1931a), visa a tornar os alunos usuários fluentes do sistema de signos.

Na área da Educação, Castro (2014) sugere que o papel do professor é atuar como um intermediário entre os conteúdos a serem aprendidos e os alunos. Essa concepção também encontra eco em outros aspectos da teoria de Vygotsky. Um deles diz respeito à intervenção do professor na resolução de atividades pelos alunos: dependendo de como essa intervenção é realizada, pode promover o desenvolvimento do estudante. A ideia de que a aprendizagem ocorre na colaboração com um adulto mais experiente, influenciando o desenvolvimento intelectual do sujeito, é conhecida como zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vygotski (Vygotsky, 1931a), na escola, a criança não aprende apenas o que já é capaz de fazer por si mesma, mas também o que ainda não é capaz, mas está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob sua orientação.

De acordo com Ávila; Selau; Rodrigues (2022), para que ocorra um processo de aprendizagem eficaz, capaz de estimular a participação ativa do aluno e fundamentado na compreensão teórico-prática do conceito de mediação, é necessário considerar a constatação vygotskiana de que a instrução só é verdadeiramente eficaz quando precede o desenvolvimento. Assim, ela desperta e envolve uma série de funções que estavam em processo de amadurecimento e permaneciam dentro da zona de desenvolvimento proximal. Nas seções a seguir, será demonstrado como foi levada a cabo uma atividade de escrita e reescrita, cujo papel de mediador do professor possibilitou o aprimoramento e evolução escrita dos sujeitos participantes.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada é do tipo intervenção pedagógica, ou seja, investigações em que há planejamento e implementação de atividades inovadoras, com o intuito de produzir melhorias nos processos de aprendizagem dos participantes, bem como a posterior análise dos efeitos dessas atividades. O objetivo desse tipo de pesquisa é a produção de conhecimento pedagógico, diminuindo, assim, a distância entre a prática educacional e a produção acadêmica (Damiani et al., 2013).

A intenção das intervenções pedagógicas é a descrição pormenorizada dos procedimentos realizados, gerando, assim, esclarecimentos sobre seus efeitos, à luz de teorias adequadas. A utilização de diferentes instrumentos para a análise e coleta dos dados, bem como a reflexão e comunicação desses dados, são aspectos que caracterizam as pesquisas qualitativas (Bauer; Gaskell, 2003). Nesse método de pesquisa estão envolvidos planejamento e realização de uma interferência bem como a avaliação de seus efeitos. Na apresentação desse método devem constar dois componentes principais:

- Método da intervenção: momento em que são descritas de maneira detalhada as atividades que serão realizadas, bem como o método de ensino aplicado e as atividades planejadas e aplicadas;

- Método da avaliação da intervenção: momento em que são descritos os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados bem como a justificativa teórica para tais escolhas.

A avaliação da intervenção é composta por dois elementos: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita (Damiani, 2013). Os primeiros se referem à análise das mudanças observadas nos sujeitos participantes, coletadas com diferentes instrumentos, observadas com o auxílio da teoria empregada e expostas de maneira detalhada, utilizando-se exemplos do *corpus* analisado. Os últimos fazem referência à análise dos elementos da intervenção que foram responsáveis pelas mudanças ocorridas nos sujeitos participantes, elencando pontos positivos e negativos, demonstrando o caráter reflexivo das pesquisas interventivas.

Esse tipo de estudo é composto por um conjunto de técnicas de análise comunicacional, e, por isso, deve ser destacada a importância da semântica nesse processo (Campos, 2004). Selau; Hammes; Gritti (2016) afirmam que esse tipo de

pesquisa interventiva é bastante utilizada nos mestrados profissionais no Brasil. De acordo com os autores,

[a] metodologia intervencionista, ou “intervenção”, tem sido cada vez mais apresentada como proposta de procedimento metodológico para a condução de pesquisas para a área da Educação. O documento de área da Educação vigente²⁸, por exemplo, indica como Requisitos e orientações para Propostas de Cursos Novos, de Mestrado Profissional, como Atividade Técnica e de Pesquisa, “projetos de intervenção” e “atividades de intervenção”, colocando em evidência, assim, a proposta metodológica intervencionista para ser utilizada como procedimento metodológico nos TCC nos programas de pós-graduação da área da Educação/Mestrados Profissionais (Selau; Hammes; Gritti, 2016, p. 139).

No caso específico dos cursos de pós-graduação, esses documentos delineiam as diretrizes de uma pesquisa a ser conduzida, sendo propostas antes da execução efetiva da investigação. Essas atividades de intervenção são documentos destinados a apresentar o relatório de pesquisa (como o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC) e ocorrem ao término do processo de pesquisa.

4.1 Método da Intervenção

A intervenção foi desenvolvida no Colégio Nelson Wortmann, local de atuação da pesquisadora, conforme o termo de liberação (Apêndice 1). A referida escola, situada na cidade de Jaguarão, Rio Grande do Sul, é de caráter privado e oferece turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo 229 alunos (no ano de 2022, período de aplicação da intervenção). Além de alunos moradores do entorno da escola, localizada no centro da cidade, a instituição também recebe alunos de outros bairros do município, e também do país vizinho, Uruguai.

Os sujeitos convidados a participar da intervenção foram os alunos do 4º ano (único) do Ensino Fundamental da referida escola, conforme Termo de assentimento do menor (Apêndice 2) e Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 3). Esses participantes foram escolhidos por integrarem a turma na qual a pesquisadora atuava como professora de referência no ano de aplicação da intervenção. No total, 20 alunos participaram das atividades propostas. O quadro a seguir (Quadro 4) organiza as informações referentes à identificação desses participantes:

²⁸ Documento elaborado pela Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para orientar a avaliação de Programas de Pós-Graduação do Brasil (área Educação, nível *stricto sensu*/2013).

Quadro 4: Identificação dos alunos participantes

Participante	Gênero	Idade (anos)
A1	Feminino	10
A2	Feminino	9
A3	Feminino	9
C	Feminino	9
D	Masculino	9
E1	Feminino	10
E2	Feminino	9
E3	Feminino	10
E4	Feminino	9
E5	Masculino	8
I	Feminino	9
J1	Masculino	10
J2	Masculino	10
J3	Feminino	9
J4	Feminino	9
L	Masculino	10
R1	Feminino	9
R2	Feminino	10
S1	Feminino	10
S2	Feminino	9

Fonte: Elaboração da autora (2022)

A identificação apresentada na tabela acima foi utilizada para referir-se aos alunos selecionados para essa análise, bem como as suas produções. A escola onde o projeto foi desenvolvido é conveniada ao Sistema Positivo de Ensino e em seu material didático, mais especificamente, de LP, os conteúdos programados para cada ano/nível são apresentados a partir de um gênero textual que contextualiza o assunto que será abordado naquela unidade didática e do qual são retirados alguns excertos que exemplificam o conteúdo gramatical a ser estudado.

Os textos trabalhados são de gênero diversos, a saber: Conto – “Quando fiz sete anos” (ANEXO 1), texto dramático – “A megera domada” (segundo ato – cena 1) (ANEXO 2), romance de ficção científica – “Vinte mil léguas submarinas” (fragmento) (ANEXO 3), texto de divulgação científica – “ABC das Invenções” (ANEXO 4) e

biografia – “A cientista que ajudar a mudar o mundo” (ANEXO 5). Foi a partir da leitura desses textos que os alunos foram motivados a realizar suas produções textuais.

4.1.1 Intervenção

No início do segundo semestre letivo de 2022, a professora propôs a criação de um livro com as produções dos alunos, que foi “lançado” no final daquele ano. Para tanto, coube aos alunos a produção de diversos textos ao longo do período, dos quais foram escolhidos, conjuntamente por alunos e professora, aqueles que compuseram a publicação final. A partir dessas produções, e suas conseqüentes reescritas, foi possível observar a escrita dos alunos e se a reescrita dos textos os ajudou a “escrever melhor”. De acordo com Luria (1992), é através da frequente intervenção de outros que processos psicológicos instrumentais complexos têm início. O autor argumenta que a reorganização das atividades educacionais formais pode produzir uma mudança qualitativa no processo de pensamento do indivíduo.

As atividades de escrita e reescrita foram desenvolvidas da seguinte maneira: a partir do mês de setembro de 2022, semanalmente, os alunos receberam a tarefa de produzir um texto, relacionado ao assunto/conteúdo estudado durante aquela semana. A escolha do tema das produções foi feita de acordo com as temáticas/textos estudados durante as aulas de Língua Portuguesa, no decorrer dos dois últimos bimestres letivos (ANEXOS 1 a 5), e as correções realizadas levaram em consideração os conteúdos gramaticais estudados nesse período.

Em relação às atividades propriamente ditas, no dia 19/09/22 (segunda-feira), a partir da leitura do conto “Quando fiz sete anos” (ANEXO 1), os alunos foram instigados a refletir e discutir as reações de um menino, personagem principal da história, ao receber um presente inusitado de seu avô. Baseados nessa discussão, os alunos foram motivados a escrever um conto, de temática livre, em que eles próprios fossem o personagem principal, podendo, assim, contar uma experiência própria ou criar uma história em que relatassem como reagiriam se estivessem no lugar daquele menino. Durante a escrita, os alunos deveriam fazer uso de discurso direto e indireto, que constavam como um dos conteúdos trabalhados naquele momento. Esse texto, que foi produzido em casa, pelos alunos, foi entregue à professora na quarta-feira (21/09/22), para que fossem corrigidos e se pudesse realizar a conseqüente tarefa de reescrita na quinta-feira seguinte (22/09/22). Nesse dia, os textos corrigidos e com os

erros devidamente marcados foram devolvidos aos alunos. No momento da entrega dessa correção aos alunos, a professora realizava a atividade interventiva, na qual leu e analisou os erros com os alunos, a fim de que estes percebessem as inadequações cometidas e fossem capazes de corrigir e reescrever seus textos. A reescrita foi realizada na sala de aula, imediatamente após a intervenção. Essa produção foi referenciada durante as análises como produção número 1 (P1).

Por um contratempo pessoal da professora/pesquisadora, as atividades de escrita e reescrita foram suspensas pelo período de 4 semanas, aproximadamente, e voltaram a ser realizadas somente a partir da última semana de outubro.

No dia 24/09/22 (segunda-feira), foi realizada a atividade com o texto dramático “A megera domada”, (ANEXO 2), a partir do qual alunos foram provocados a discutir as reações das personagens, sua relação e comportamentos. Para a produção textual, os alunos deveriam imaginar a continuidade da história, criando uma sequência e uma conclusão para ela. Contudo, com a proximidade das festividades de Halloween, os alunos solicitaram que a temática da nova escrita fosse relacionada a esse assunto, o que foi aceito pela professora. Nessa atividade, os alunos deveriam dar especial atenção aos verbos, tanto no que diz respeito à utilização em tempos adequados à história criada quanto à correta concordância verbal, conteúdos esses desenvolvidos durante aquele período. O texto foi devolvido à professora na quarta-feira da mesma semana (26/10/22) para correção e marcação dos erros encontrados. No dia seguinte (quinta-feira, 27/10/22), a dinâmica de intervenção com a realização análise dos erros entre professora e alunos se repetiu, e os textos foram reescritos logo após essa atividade. Essa produção foi apontada durante as análises como produção número 2 (P2).

Em virtude da realização da festinha de Halloween no dia 31/10/22 (segunda-feira), o encaminhamento da próxima produção aconteceu na terça-feira (01/11/22). A partir da leitura do romance de ficção científica “Vinte mil léguas submarinas” (ANEXO 3), os alunos foram instigados a escrever uma história cujo espaço fosse o fundo do mar. Eles deveriam levar em consideração as características no gênero para a elaboração de seu conto, mesclando ciência e ficção. Precisavam também manter o uso correto dos discursos direto e indireto e tempos verbais. Esse texto foi entregue à professora, excepcionalmente, na quinta-feira (03/11/22), em virtude do feriado de finados. A correção e a devolutiva aos alunos foi feita na segunda-feira (07/11/22),

assim como a atividade de reescrita. Essa produção foi indicada nas análises como produção número 3 (P3).

Na mesma data (07/11/22), foi realizada a atividade com o texto “ABC da Invenções” (ANEXO 4), a partir da qual os alunos foram questionados sobre as novas informações que aprenderam com o texto lido e conheceram as especificidades do gênero Manual. Para a realização da produção textual, a proposta foi a elaboração de um manual com as instruções e regras do jogo favorito do aluno. A indicação é de que fossem usados verbos no modo imperativo, que fez parte do conteúdo “modos verbais”, desenvolvido com o estudo do gênero em questão. O texto foi devolvido à professora na quarta-feira (09/11/22) para correção e devolvido aos alunos na quinta-feira (10/11/22) para a realização da reescrita. Essa produção foi citada nas análises como produção número 4 (P4).

No dia 14/11/22 (segunda-feira), foi realizada a atividade com a biografia “A cientista que ajudou a mudar o mundo” (ANEXO 5), na qual os alunos discutiram sobre as características dos gêneros textuais biografia e autobiografia e, ao final, foram convidados a produzir sua própria autobiografia, que foi divulgada juntamente com a publicação das suas produções ao final do ano, apresentando os autores do livro/produto final. Durante o desenvolvimento desse gênero, os alunos retomaram e aprofundaram seus conhecimentos sobre concordância verbal e pronomes pessoais, bem como o uso de palavras primitivas e derivadas. Esses conhecimentos deveriam estar presentes nos textos desenvolvidos, que foram escritos em sala de aula, no dia 16/11/22 (quarta-feira), diferentemente dos demais textos até então. A devolutiva aos alunos foi realizada no dia 17/11/22 (quinta-feira), para a reescrita. Essa produção foi apontada durante as análises como produção número 5 (P5).

Cada produção deveria ser entregue ao final da primeira semana para a revisão/correção. Essa correção foi realizada apontando as “inadequações” encontradas em cada texto, levando em consideração a temática e/ou conteúdo gramatical trabalhado durante aquele período, bem como quaisquer conteúdos aprendidos anteriormente. Após essa correção, o texto foi devolvido aos alunos para que fossem feitas as alterações necessárias. Na semana seguinte, o processo foi repetido. As produções textuais foram realizadas em casa e as reescritas, em sala de aula. A única exceção foi a P5, cujas escritas e reescritas foram realizadas em ambiente escolar.

No quadro abaixo (Quadro 5), são apresentados os conteúdos desenvolvidos durante as aulas e, a partir dos quais, foram feitas as propostas de produção textual, bem como o tipo de exercícios realizados para a fixação de ditos conteúdos. Cada uma das produções levava em consideração o gênero textual estudado naquele momento, bem como os conteúdos gramaticais desenvolvidos. Esses elementos eram observados na correção dos textos, bem como o domínio de conteúdos já aprendidos anteriormente.

Quadro 5: Conteúdos e exercícios aliados às produções textuais

	Conteúdos trabalhados	Exercícios realizados
Produção 1 Gênero Conto "Tema Livre"	• Especificidades do gênero conto	• Leitura e interpretação de textos
	• Tipos de narrador	• Leitura e interpretação do texto
	• Discurso direto e indireto	• Leitura e interpretação do texto • Encontrar e extrair fragmentos do texto • Ler e identificar trechos de discurso direto e indireto
	• Verbos de enunciação	• Transcrever do texto trechos com discurso direto e identificar os verbos de elocução
	• Palavras com X	• Transcrever palavras com X • Assinalar o som da letra X em determinadas palavras
Produção 2 Gênero Conto "História de Halloween"	• Especificidades do gênero texto dramático	• Leitura e interpretação do texto • Encontrar e extrair fragmentos do texto
	• Verbos	• Ler e destacar palavras em fragmentos do texto • Indicar tempo e pessoa verbal • Identificar forma verbal correspondente • Completar lacunas com pronome pessoal adequado
	• Verbo imperativo (afirmativo e negativo)	• Ler e interpretar frases • Criar frases
	• Forma nominal do infinitivo	• Ler e interpretar frases • Completar frases com verbo no infinitivo
Produção 3 Gênero Conto "No fundo do mar"	• Especificidades do gênero narrativo	• Leitura e interpretação do texto • Ordenar a sequência da narrativa
	• Tempo verbal	• Ler e interpretar frases • Relacionar frases e tempo verbal • Identificar o tempo das formas verbais
	• Verbos terminados em -rão e -ram	• Ler e interpretar frases • Relacionar frases e tempo verbal • Reescrever frase alterando o tempo verbal
	• Linha do tempo	• Leitura e interpretação do texto
	• Adjetivos pátrios	• Ler e interpretar frases • Identificar adjetivos pátrios • Relacionar adjetivos pátrios • Completar frases
	• Especificidades do gênero manual	• Leitura e interpretação do texto
		• Ler e interpretar frases

Produção 4 Gênero Manual “Minha brincadeira favorita”	<ul style="list-style-type: none"> • Modos verbais 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar modos verbais • Relacionar frases e modos verbais • Criar frases
	<ul style="list-style-type: none"> • Plural de palavras terminadas com S ou Z 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar frases • Identificar as terminações de palavras na formação do plural • Encontrar o plural das palavras
	<ul style="list-style-type: none"> • Formas nominais do verbo: infinitivo, gerúndio e particípio 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar frases • Identificar formas nominais do verbo • Reescrever frase • Distribuir palavras em uma tabela
Produção 5 Gênero Biografia “Eu – autor”	<ul style="list-style-type: none"> • Especificidades do gênero biografia 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação do texto
	<ul style="list-style-type: none"> • Concordância verbal 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar frases • Identificar formas verbais • Completar frases com verbos • Reescrever frase • Relacionar elementos para formar frases
	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras com a terminação –ISAR ou –IZAR 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar frases • Organizar palavras em tabela
	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras primitivas e derivadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar palavras • Classificar palavras

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Após cada produção, a professora/pesquisadora levava o material para casa para realizar a leitura e análise dos textos produzidos. Durante essa análise, os “erros/inadequações” encontrados eram sublinhados no texto, com caneta vermelha, a fim de permitir uma melhor visualização quando fosse realizada a devolutiva para o aluno. Durante essa devolutiva, os alunos eram chamados individualmente à mesa da professora e as marcações eram mostradas. Ao realizar a leitura conjunta do texto entre professora e aluno, algumas indagações eram feitas, do tipo “*viu que eu marquei essa palavra aqui? Por que tu achas que eu marquei? Tem alguma coisa errada aqui? O que está errado?*”.

A partir dessa dinâmica entre professora x aluno x texto, foi possível perceber se os estudantes dominavam o conteúdo abordado/requerido. Após a discussão dos erros encontrados e em posse dos textos devidamente marcados, os alunos davam início à reescrita de suas produções. Em alguns casos, a primeira produção não apresentava erros/inadequações, e, portanto, não precisaram ser reescritas. Todos os alunos realizavam a atividade de reescrita (quando necessário), ainda que nem todos os textos fossem utilizados como material de pesquisa.

A escolha do *corpus* de pesquisa seguiu o que Bauer e Aarts (2003) apontam como “princípio alternativo de coleta”. Para os referidos autores, trata-se de uma escolha racional e sistemática, semelhante à amostragem representativa²⁹. Em resumo, o processo de amostragem é característico da abordagem quantitativa. O *corpus* é uma referência qualitativa cujo propósito é revelar propriedades desconhecidas, visando a perceber significados e representações que existem dentro de uma determinada prática social.

Para fins de cumprir com os objetivos da presente pesquisa, somente algumas produções textuais foram selecionadas para posterior análise, devido ao número elevado de alunos e de produções realizadas por eles ao longo do ano letivo. Essa seleção foi realizada com a análise dos primeiros textos produzidos pelos alunos, anteriores à primeira reescrita. Dessa primeira produção (pertencente ao gênero conto e de temática livre), foram extraídos os textos de seis alunos: dois com a menor incidência de erros, dois com a maior incidência de erros e dois que se enquadravam em um meio termo. Essa triagem foi realizada para compor uma amostra do todo e para apontar os efeitos que a ferramenta reescrita causará nos escritores que apresentaram diferentes níveis de competência escrita antes da intervenção, conforme sugestão de Castro, Damiani e Selau (2016), a partir da pesquisa interventiva realizada por Castro (2014).

Embora existam autores que apontem padrões mínimos para a composição do *corpus*, Bauer e Gaskell (2003) propõem outros métodos que os pesquisadores usam na construção de *corpus* em ciências sociais. O primeiro aspecto abordado é que o tamanho do corpus na pesquisa qualitativa deve levar em conta a coleta, análise e caracterização dos dados. O fator tempo é o mais importante, pois o material coletado geralmente é maior do que se pode manipular.

Normalmente, a pesquisa usando análise de texto precisa gerar uma amostra suficiente de documentos para análise. De acordo com Moraes (2003), com textos já existentes, é necessário selecionar uma amostra que produza resultados válidos e representativos relacionados ao fenômeno investigado. Quando o próprio processo de pesquisa produz documentação, as amostras podem ser selecionadas de várias maneiras, destacando amostras de interesse e definindo tamanhos de amostra por

²⁹ Uma amostragem representativa é um pequeno número de pessoas que reflete, com a maior precisão possível, um grupo maior. Fonte: <https://www.questionpro.com/blog/pt-br/amostragem-representativa/>. Acesso em jun. 22.

meio de critérios de saturação. Entende-se que a saturação é alcançada quando a introdução de novas informações em um produto analítico não faz mais diferença para os resultados obtidos anteriormente.

Não se pode negar a necessidade de que o *corpus* de pesquisa represente a população estudada, no entanto, indicar essa população em sua totalidade tornaria inviável a análise de todos os dados e geraria um sem fim de materiais que não seriam analisados em sua totalidade.

4.2 Método de Avaliação da Intervenção

Os instrumentos para a coleta e análise dos dados foram análise documental, a partir das produções textuais dos alunos, e observações da interação alunos x professora, obtidos através de gravação. Utilizada como a principal abordagem de pesquisa ou em conjunto com outras técnicas de coleta de dados, a observação permite ao pesquisador estabelecer um contato próximo e pessoal com o fenômeno em estudo, oferecendo uma série de vantagens, uma vez que a experiência direta destaca-se como um método bastante eficaz para verificar a ocorrência de um fenômeno específico.

O pesquisador tem a possibilidade de realizar a observação de duas maneiras: como um observador participante, adotando uma estratégia de campo que integra a análise documental, entrevistas, participação ativa, observação direta e introspecção, ou pode atuar como um participante total, não informando seu papel de pesquisador e o propósito do estudo em relação ao grupo (Lüdke, 1986). Cabe então, ao pesquisador, determinar o tipo de observação a ser realizado. No caso específico dessa pesquisa, o método escolhido foi o de observador participante, uma vez que todos os envolvidos sabiam estar sendo observados e analisados para a realização desse trabalho, ainda que desconhecessem o arcabouço teórico das atividades nas quais estavam envolvidos. Durante a realização da intervenção pedagógica professora x alunos, eram observadas as reações dos alunos em relação aos erros cometido e grifados nos seus textos, bem como a resposta que davam a esse erro, se eram capazes de identificar o que haviam errado naquele determinado trecho ou item e se seriam capazes de corrigir o erro. Essas ações pedagógico-intervencionistas eram gravadas para posterior análise.

A justificativa para o uso de gravações reside no fato de que a evolução dos recursos tecnológicos permitiu uma melhoria no processo de observação. Vários pesquisadores aprofundaram a coleta de dados em suas pesquisas por meio da videogravação, uma vez que a filmagem passou a captar sons e imagens que reduzem muitos aspectos que podem interferir na fidedignidade da coleta dos dados observados (Belei, 2008). De acordo com o autor, a principal vantagem desse método é que outros pesquisadores ou colaboradores também podem fazer uso do material coletado. Dessa forma, torna-se possível analisar todo o material de pesquisa e manter a neutralidade dos dados (Belei, 2008). Sendo assim, o uso do vídeo permite um certo grau de exatidão na coleta de informações, uma comprovação frente aos tradicionais questionamentos da subjetividade da pesquisa qualitativa.

Ao se examinar e interpretar os dados repetidas vezes, o pesquisador descobre novas interrogantes, novos caminhos a serem trilhados. Não é só ver os fatos e gestos da prática filmada, mas sublinhar a imagem, analisar com o cenário, com o ambiente de pesquisa e com o referencial teórico. Entretanto, para o desenvolvimento da presente pesquisa, optou-se pela gravação do áudio somente, para garantir o mínimo de interferência no ambiente de produção e evitar o constrangimento e/ou dispersão dos alunos envolvidos.

A análise documental é uma metodologia de pesquisa que envolve a análise de documentos como fonte de dados. Segundo Lüdke (1986), esse tipo de análise procura reconhecer dados factuais nos documentos com base em hipóteses de interesse. Esses documentos podem abranger qualquer material escrito que sirva como fonte de informações sobre o comportamento humano. Esse método de análise representa uma técnica valiosa para a abordagem de dados qualitativos e é comumente usada em diferentes disciplinas, como ciências sociais, história, educação, ciência política e comunicação. Esse processo envolve a coleta e a análise sistemática de documentos, que podem incluir textos escritos, registros oficiais, relatórios, artigos de jornais, diários, correspondências, fotografias, filmes, entre outros tipos de materiais. Esses documentos são examinados cuidadosamente para extrair informações relevantes e responder a perguntas de pesquisa.

A metodologia de análise documental pode ser realizada de várias maneiras, dependendo do objetivo da pesquisa. Algumas etapas comuns, de acordo com Lüdke (1986), incluem:

1. Identificação e seleção de documentos relevantes: o pesquisador deve identificar os documentos mais pertinentes para a pesquisa e selecioná-los de acordo com critérios pré-determinados.

2. Organização e catalogação dos documentos: os documentos coletados devem ser organizados e catalogados de forma sistemática para facilitar o acesso e a referência durante a análise.

3. Leitura e familiarização com os documentos: o pesquisador deve ler atentamente os documentos para obter uma compreensão aprofundada do conteúdo, contexto e significado.

4. Codificação e categorização dos dados: o pesquisador pode utilizar técnicas de codificação e categorização para identificar temas, padrões ou características relevantes nos documentos. Isso ajuda a organizar os dados e identificar tendências ou pontos-chave.

5. Análise e interpretação dos dados: com base nas categorias e nos temas identificados, o pesquisador realiza uma análise dos dados, buscando compreensões, conexões e significados. Isso pode envolver comparações, identificação de contradições, elaboração de conclusões e discussão dos resultados.

A análise documental possui várias vantagens, como o acesso a informações históricas, a possibilidade de estudar eventos passados e a capacidade de examinar diferentes perspectivas e fontes. No entanto, também é importante considerar as limitações desse método, como possíveis vieses nos documentos selecionados, incompletude das informações ou dificuldades na interpretação de contextos complexos. Em resumo, trata-se de uma metodologia de pesquisa que utiliza documentos como fonte de dados e busca obter compreensão e conhecimento a partir desses materiais. É uma abordagem valiosa para investigar eventos, fenômenos ou questões em várias áreas acadêmicas e profissionais.

O tratamento dos dados foi realizado através de análise textual qualitativa, com base em Moraes (2003). O referido autor afirma que as pesquisas qualitativas, sejam elas realizadas a partir de textos já existentes ou produzidos a partir de entrevistas e/ou observações, têm o objetivo de produzir a compreensão de fenômenos através de análise, realizada com rigor e critérios, e não comprovar ou refutar hipóteses. O quadro abaixo (Quadro 6) pretende demonstrar o processo de análise da avaliação, de acordo com Moraes (2003):

Quadro 6 – Processos de Análise

Processo	Característica
Desmontagem dos textos: desconstrução e unitarização	Exame dos materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. Consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes.
Estabelecimento de relações: categorização	Construção de relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
Captação do novo emergente: compreensão	Produção de metatexto com o intuito de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

Fonte: Elaboração da autora, com base em Moraes (2003, p. 191-192)

O ciclo de análise acima apontado, embora composto por elementos racionalizados e um tanto planejados, em seu conjunto constitui um processo do qual surgem novas compreensões (Moraes, 2003). Ainda de acordo com o autor, o resultado final não pode ser previsto, mesmo assim, o esforço de preparação e imersão é essencial para que algo novo possa surgir. Assim, a análise qualitativa de texto pode ser entendida como um processo auto organizado de construção de novos significados relevantes para determinados objetos de pesquisa a partir de material textual relacionado a esses fenômenos (Moraes, 2003).

Após obter o conjunto de textos a serem examinados, ou, pelo menos, uma parte deles, dá-se início ao processo de análise. O primeiro passo consiste na desconstrução e na unitarização dos textos. Esse processo implica em desmontar ou desintegrar os textos, destacando seus elementos constituintes, com foco nos detalhes e partes componentes, uma divisão que é essencial em toda análise. A fragmentação ou desconstrução dos textos busca compreender os sentidos em diferentes níveis de detalhe, embora se reconheça que um limite final absoluto nunca seja alcançado. O pesquisador decide até que ponto irá fragmentar os textos, resultando em unidades de análise de diferentes amplitudes (Moraes, 2003).

A partir da desconstrução dos textos, surgem as unidades de análise, também conhecidas como unidades de significado ou de sentido. É crucial, segundo Moraes (2003), que o pesquisador identifique em cada momento as unidades de contexto, geralmente os documentos, que originaram cada unidade de análise, utilizando códigos que indicam sua origem.

As unidades de análise são sempre definidas de acordo com um sentido relevante para os propósitos da pesquisa, podendo ser determinadas por critérios pragmáticos ou semânticos. Elas podem ser estabelecidas com base em categorias definidas previamente, *a priori*, ou em categorias que emergem durante a análise, emergentes. Quando os principais temas da análise são conhecidos antecipadamente, as categorias *a priori* podem ser aplicadas para separar as unidades de análise. No entanto, uma pesquisa também pode buscar construir categorias durante a análise, com base nos conhecimentos implícitos do pesquisador, sempre alinhadas aos objetivos da pesquisa (Moraes, 2003).

Durante a análise realizada para esta pesquisa, foram utilizadas as seguintes categorias, definidas *a priori*: “As produções textuais a partir do encaminhamento verbal/geral da professora”, “Amostras da mediação docente” e “As reescritas textuais e os erros persistentes a partir da mediação/intervenção docente”.

5 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS (AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO)

Após a apreciação inicial dos materiais coletados, as informações obtidas foram separadas em três grandes grupos de análise, definidos *a priori*:

1. **As produções textuais a partir do encaminhamento verbal/geral da professora:** categoria na qual são apontados os erros encontrados nas produções dos alunos a partir das propostas realizadas em sala de aula. Esses erros foram categorizados e analisados em conjunto entre professora/pesquisadora e alunos/autores;

2. **Amostras da mediação docente:** categoria em que é demonstrada a maneira como a professora/pesquisadora interagiu com os alunos, apontando os erros cometidos e indicando/conduzindo-os à correção dos mesmos e;

3. **As reescritas textuais e os erros persistentes a partir da mediação/intervenção docente:** apresentação, em forma de tabela, de todos os erros cometidos e correções realizadas durante as reescritas, apresentando, resumidamente, os resultados obtidos nesta pesquisa.

5.1 As produções textuais a partir do encaminhamento verbal/geral da professora

Nesse item, foram categorizados os erros cometidos pelos alunos durante suas produções textuais, bem como durante a reescrita dos mesmos textos. Após a análise das primeiras versões das produções textuais, os erros encontrados eram grifados na folha na qual haviam sido entregues, com a intenção de facilitar tanto a retomada desses erros junto aos alunos como para contabilizar os tipos de erros cometidos por estes em cada uma das produções. Foram encontrados erros ortográficos, como ausência ou uso inadequado de letras em uma palavra, inadequação na separação silábica e na acentuação, e também erros gramaticais, como falta de concordância verbal e nominal, e problemas de coesão textual.

Ao analisar as premissas das diversas teorias sobre a aquisição da linguagem, Kato (1986) chegou à conclusão de que os mesmos mecanismos inatos responsáveis pela aquisição da fala também possibilitariam à criança o desenvolvimento das primeiras compreensões em relação à escrita. Segundo a autora, o progresso na aprendizagem da escrita estaria vinculado a estímulos externos, e seu aprimoramento

demandaria do aprendiz uma conscientização gradual de seu conhecimento e o controle de seus comportamentos.

Ao contrário da aprendizagem de habilidades motoras, onde a prática direta pode ser suficiente para que a criança as reproduza, a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo envolve convenções que não são simplesmente absorvidas pela observação do uso desses sinais por outras pessoas. De acordo com Sforni (2008), mesmo em um ambiente rico em alfabetização, onde a criança está constantemente exposta a letras, palavras, textos e números, a simples interação prática com usuários da linguagem escrita não é o bastante para que ela internalize esses elementos como ferramentas simbólicas para compreensão do mundo ao seu redor. Para que a criança assimile esses conceitos, a comunicação verbal e prática precisa ser orientada de maneira intencional para promover a reprodução adequada das ações com os símbolos, permitindo que se tornem instrumentos mentais para a interação com o ambiente. Durante o processo de internalização, os símbolos externos são transformados em processos internos que auxiliam o sujeito na sua relação com o mundo.

Durante a análise das produções textuais o alunos/participantes dessa pesquisa, um dos erros ortográficos mais recorrentes foi a ausência de uma letra para compor uma palavra dentro da produção textual. Observou-se que, em alguns casos, a ausência da letra (que indicou o erro de grafia) pareceu ocorrer de maneira aleatória, já que os participantes envolvidos não voltavam a repetir os mesmos erros. As descrições abaixo demonstram esse resultado:

- E1-P1. *Bruno e seus pais estavam **passado** no shopping [...]*
- E1-P1. [...] **memo** assim, o menino queria o carrinho a controle remoto [...]
- E1-P1. [...] chegaram a outro lugar mas aí vendiam **ropa**.
- E1-P1. [...] e **nuca** mais vou pedir algo que custe 100.000 reais [...]
- J3-P1. A Emily **monto** nela e se foi no galope.
- A3-P2. [...] então voltei para aquela casa **abandona** [...]
- E1-P2. Um tempo **depos** [...]
- E1-P2. Saiu uma **orrivel** bruxa e falou [...]
- E1-P2. A bruxa deu **u** pulo do susto e falou [...]
- E1-P2. [...] a bruxa não tinha mentido **le** deu [...]

- L-P2. Depois **tavam** umas crianças desfilando [...]
- E1-P3. Era uma vez uma sereia chamada Emilly e seu gato marinho chamado Leo, que estavam no fundo do mar preparados para sair a passear lá na **bera** do mar.
- J3-P3. Um dia **avia** uma baleia azul [...]
- J3-P3. [...] **cosqinha** na baleia e ela cuspiu lá de dentro [...]
- L-P3. Um dia apareceu um enorme tubarão e **ataco** o reino do mar, mas os irmãos foram atrás do tubarão.
- E1-P4. [...] ao **esta** prontos, eles pularão igual a um sapo.
- E1-P4. [...] se **algem** se levantar e correr em pé perde.

Os erros destacados nos excertos acima, especificamente, não voltaram a se repetir nos demais textos, sendo considerados esporádicos ou aleatórios. No caso de erros não recorrentes, Sebastião (2009) afirma que a origem dos erros pode estar no desconhecimento das palavras, pelo menos grafadas, mas também na tradicional influência da oralidade na aprendizagem da escrita, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade.

Outro tipo de erro observado de maneira recorrente nas produções dos alunos, nesta investigação, é a influência da LE na escrita em LP. 4 dos 6 alunos participantes eram uruguaio ou descendentes diretos de uruguaio e, embora tenham realizado toda sua trajetória escolar, até então, em escolas brasileiras, seu contato com aquela língua era diária. De acordo com o que afirma Oliveira,

[o] ensino de línguas estrangeiras irmãs ou geneticamente relacionadas tem suas peculiaridades, e entre elas encontramos a interferência da língua materna (LM) no processo de aprendizagem da língua estrangeira (LE). Esta situação ocorre quando o aprendiz produz erros na língua estrangeira estudada em decorrência da influência da língua materna. Esses erros ou desvios podem ocorrer no campo fonológico, sintático, morfológico, semântico e léxico, porque o indivíduo tende a transportar as informações do sistema linguístico de sua língua materna para a aquisição da língua estrangeira, provocando uma confluência de dados de ambos os idiomas (Oliveira, 2009, p. 30).

Essas interferências da LE nas produções dos participantes podem ser observadas nas passagens abaixo, com o uso de vocábulos totalmente escritos em língua estrangeira ou sob sua forte influência:

• J3-P4. **Futbol**. (Esse mesmo erro foi realizado outras duas vezes pelo participante A3, na escrita P5, e uma vez pelo participante J3, em P3).

• L-P5. *Local e data de nascimento: Jaguarão, e data 2 de **Julio**.*

• A3-P5. **Apodo**: Anto, Toty, Vicky, etc.

• E1-P2. *Ela entrou e gritou: **monstruoo!!!***

• J3-P2. [...] *que sua vó **reviviera** [...]*

• J3-P2. [...] ***lo** seu desejo não se realizou [...]*

• J3-P2. [...] *a sua vó não **reviviu** [...]*

• L-P2. [...] *depois ele **pego** confiança e foi desfilar.*

• L-P3. *No fundo do mar, havia um homem que se chamava Vicente, ele era o rei do mar junto com seus irmão mais velho **y** se davam muito bem.* (Esse mesmo erro foi cometido outra vez, pelo participante L, na mesma produção).

Situação semelhante é percebida na escrita de algumas palavras, em LP, em cuja escrita falte alguma letra ou haja a troca por outra, de som semelhante, sobretudo nos casos nos quais se fazia necessário o uso de dígrafos inexistentes na LE, como nos exemplos abaixo:

• E1-P1. [...] *papai, podes comprar **ese** carrinho a controle remoto [...]*

• E1-P1. *O pai **dize** (ok, filho, mas a gente não vai levar 2 carrinhos a controle remoto! Ok?)* (Esse mesmo erro foi realizado outras quatro vezes pelo participante E1, todas na escrita da P1).

• E1-P1. [...] *não pai, **trancuilo**, eu não vou pedir mais nada de nadinha [...]* (Erro cometido duas vezes por E1 em P1).

• E1-P1. [...] ***desa** vez [...]*

• J3-P1. [...] ***dise**: [...]* (Esse mesmo erro foi realizado mais uma vez pelo participante J3, na mesma produção).

• L-P1. [...] *que se **llamava** Pedro [...]*

• A3-P2. *A casa mal **asombrada** [...]*

• A3-P2. *Um belo dia de halloween estava com minha amiga pedindo doces ou **travesura** [...]*

• E1-P2. [...] *oi minha querida queres **pasar** [...]*

- E1-P2. A menina **asustada** respondeu [...] (O mesmo erro foi realizado pelo participante A3, na escrita da P3).
- E1-P1. **Cuado** o pai acabou de pagar [...]
- E1-P2. [...] é o meu ratinho Pururu, não se **asusta** [...]
- E1-P3. [...] **cuando** eles chegaram [...]
- E1-P3. Ele ficou muito feliz **dice**: Obrigado Emily, amei.
- A3-P5. Local e data de **nascimento**: Santa Casa, 03/04/13. (Esse mesmo erro foi cometido também pelos participantes E1 e J3, também na P5).

Foi possível perceber que, nos excertos acima, todos de textos produzidos por alunos uruguaio ou descendentes, a grafia de palavras em LE. É muito provável que a ausência do dígrafo <ss> naquela língua estrangeira seja a causadora da maioria dos erros acima descritos. Já o uso de “dize” justifica-se pelo fato de que a letra Z, em LE, representa som semelhante ao fonema /s/ da LP. Conforme aponta Oliveira,

O fonema /z/ apresenta-se de forma uniforme em início de sílaba em todos os dialetos do português brasileiro com articulação alveolar ou dental. [...] Este fonema não faz parte do sistema consonantal do espanhol. Normalmente vemos que os alunos sofrem a interferência deste fonema do português na realização fonológica do espanhol, pronunciando o fonema /z/ do português no lugar do fonema /s/ do espanhol. (Oliveira, 2009, p. 54)

Outros erros, como o uso de “cuando”, “llamava” e “trancuilo” parecem ser puramente transcrições da LE para a LP. É perceptível, nesses casos, a ocorrência de interferências da língua materna dos alunos durante a escrita. Weinreich aponta interferência como um desvio da norma em uma das línguas, do ponto de vista da fala dos bilíngues, que pode resultar da familiaridade com mais de um idioma. Segundo esse autor, o termo interferência

implica a adequação de padrões resultantes da introdução de elementos estrangeiros nos níveis mais estruturados da língua, como parte do sistema fonológico, uma grande parte da morfologia e da sintaxe e certas áreas do léxico [...]. Nos níveis menos estruturados de uma língua – partes da sintaxe ou do léxico de natureza secundária, – se poderia falar mais corretamente de “empréstimo” quando a transferência de um elemento deste tipo será destacada. Porém, inclusive nesses casos, a possibilidade de adequações subsequentes nos padrões, ou a interferência, não pode ser excluída (Weinreich, 1974).

Já em outras situações de erro de grafia, pode-se perceber que os alunos participantes realizavam trocas aleatórias, utilizando uma letra com som semelhante

à adequada, sem que houvesse, nesses casos, uma interferência óbvia da LE. Isso é perceptível nas passagens a seguir:

- E1-P1. *Tudo o que ele queria os seus pais compravam para ele só que **serto** dia [...]*

- I1-P1. *Então **comesei** a procurar a Elza por toda vizinhança [...]*

- I1-P1. *Depois de 7 dias a Elza **aparese** [...]*

- J3-P1. *[...] a Duquesa e a Emily estavam galopando **felises** pelo campo [...]*

- A3-P2. *[...] saímos correndo porque a múmia nos estava **perceguindo** [...]*

(Esse aluno cometeu o mesmo erro mais uma vez nessa mesma produção).

- I-P2. *[...] a abóbora já estava pronta em **sima** da mesa [...]*

- J3-P2. *[...] um **dezejo** [...]*

- J3-P2. *[...] um dia ela foi para a **prasinha** [...]*

- E1-P3. *Emily viu uma **presiosa** gata marinha chamada Lola.*

- J3-P3. *Era uma **ves** um menino [...]*

- J3-P3. *[...] mas o filho **desidiu** sair [...]*

- E1-P4. *[...] depois das garrafas estarem na frente de cada jogador eles vão se **posicionar** igual a um sapo.*

- J3-P2. *[...] que todos os dias ia em um **seminterio** [...]*

- J3-P1. *A Emily e a Negrita **sigirão** o caminho [...]*

- J3-P2. *[...] tinha muitos mortos e falavam eu quero o teu **selebrooo**.*

- J3-P2. *Depois ela virou um **zoombi**, [...]*

Esses excertos podem ser considerados erros contextuais e arbitrários (Miranda, 2008), pois são erros ocasionados pela semelhança do som entre várias letras da LP, como o caso da letra S, que pode representar os sons /s/, /z/, /š/ e /ž/. “Ao ter de grafar esses fonemas, o aprendiz, por ter diante de si várias opções, não tem como prever o uso de um ou outro grafema em contextos competitivos” (Miranda, 2008, p. 8). Já os erros descritos a seguir parecem demonstrar uma tentativa de representação da oralidade na escrita:

- I-P2. *Era uma vez uma menino chamado Jorge que tinha um jardim **munto** bonito [...]*

- I-P2. *Uma noite **chuveu** muito [...]*
- L-P3. *[...] os nomes dos irmãos de Vicente ninguém sabia, mas **descubriram**:
são Lorenzo e Julieta [...]*
- J3-P2. *[...] ela **pidiu** [...]*
- J3-P4. *O lugar por ser **retangular** [...]*
- J3-P5. *Atividade que sou boa: **futebol***
- J3-P5. *Atividade que mais gosto na escola: **matemateca***

Nos excertos acima citados, os erros cometidos parecem ter sido ocasionados por transcrições da oralidade para a escrita, marcadas por generalizações inadequadas na escrita. Para Simioni, a hipercorreção trata-se de um fenômeno em que o aluno mostra que apreendeu uma regra do sistema de escrita, mas a aplica em contextos indevidos. (Simioni, 2016). São exemplos o fato de que a escrita, na LP, registra a letra E para o que é realizado na fala pelo som <i>, como na palavra “pidiu” O mesmo se aplica para o uso da letra O para o som <u>, como na palavra “chuveu”. Apesar de inadequado, o uso de hipercorreção demonstra ao professor que o aluno apreendeu determinada regra, embora, ocasionalmente, a use em contextos em que ela não se aplica, em função do caráter arbitrário do sistema de escrita. Desta forma, a hipercorreção mostra aquilo que o aluno sabe (Simioni, 2016).

É possível perceber que, nos excertos acima destacados, há uma tentativa de transcrição dos sons da oralidade para a escrita, já que os alunos tentam aproximar-se dos sons corretos, mesmo que utilizando a grafia errada. Conforme afirmam Bortoni-Ricardo; Oliveira

[q]uando vai escrever, o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever. A construção dessas hipóteses vai se tornando mais eficiente à medida que os alunos avançam na aprendizagem da escrita. (Bortoni-Ricardo; Oliveira, 2013, p. 55).

O aluno reconhece que há uma maneira correta de escrever e faz uso dos conhecimentos já adquiridos para fazê-lo, entretanto, isso depende de que haja um avanço na aprendizagem da escrita. Até que o aluno domine as regras de escrita, é possível que cometa erros ou desvios ortográficos.

Bortoni-Ricardo (2005) define dois tipos de desvios de ortografia: tipo 1 – aqueles que decorrem da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da

escrita e; tipo 2 – de natureza fonético-fonológica influenciados por características linguísticas da fala representadas na escrita. Para a autora, esses desvios são comuns entre alunos de diversas etapas de escolarização, o que merece atenção em todas elas. Outros dois casos de uso de letra errada, especificamente, chamaram a atenção, pois ocorreram sem que houvesse uma explicação nítida para tal troca, como observa-se a seguir:

- E1-P4. [...] *cada participante deve ter uma **varrafa** de água [...]*
- E1-P5. *Minha cor favorita é roxo e **tandem** desde pequena adoro me maquiar*

[...]

Quando questionado, no momento da revisão, sobre a escrita das palavras grifadas acima, o participante afirmou ter cometido um engano no momento de transcrever o texto da folha de rascunho para o material final. Em um caso isolado, percebeu-se a troca na posição das letras na escrita do participante abaixo:

- I1-P1. [...] ***garvida** de dois lindos gatinhos [...]*

Nesse caso específico, durante a devolutiva do material, o participante não afirmou tratar-se de um erro de transcrição do rascunho para o material final, mas um erro, simplesmente, ocasionado, possivelmente pela discrepância entre a velocidade da escrita e do pensamento. Essa grafia, especificamente, não tornou a repetir-se, nas demais produções desse participante ou nas de qualquer um dos demais. Esses erros, de acordo com Miranda,

nada mais são do que indícios de representações construídas pela criança, relativamente à estrutura fonológica de sua língua. Tais erros [...] aparecem com baixa frequência [sic] e tendem a desaparecer à medida que avança o processo de escolarização (Miranda, 2008, p. 12).

Esse caso configurou-se como uma troca/inversão aleatória na ordem das letras na escrita da referida palavra. De acordo com Áurea da Silva (2004), esse fenômeno é chamado metátese (mudança de fonema – letra) na palavra. Contudo, em mais de um caso, observou-se a utilização de letras desnecessárias em determinadas palavras. Essa ocorrência pode ser percebida nos excertos abaixo:

- J4-P1. *Eles pegaram o carro e saíram **mais** no meio do caminho [...]* (Esse mesmo erro foi realizado outras duas vezes pelo participante J4 em P1 e P2. O participante L cometeu o mesmo erro quatro vezes, todas P4).

- J3-P3. *[...] e no **submarino** estava o filho e o pai [...]* (Esse mesmo erro foi realizado outras duas vezes pelo participante A3, na escrita da mesma produção).

- J3-P3. *Ele **feiz** [...]*

- J3-P4. *O jogo se joga com uma bola dura e se joga com **pessouas** [...]* (Esse mesmo erro foi realizado outras três vezes pelo participante J3, na escrita da mesma produção).

- J3-P5. *Quero ser: **a devogada** [...]*

Nos trechos destacados acima, verifica-se uma tentativa de reprodução da oralidade na escrita. Para Zorzi, o acréscimo de letras pode ser decorrente de alguns fatos:

1. A criança pode não saber exatamente como representar determinado segmento sonoro ou sílaba, colocando letras a mais do que as necessárias, o que significa falhas nos procedimentos de correspondências entre letras e sons.
2. Pode haver uma postura pouco desenvolvida de autocorreção, de modo que a criança pode até mesmo repetir certas partes da palavra, sem dar conta de já as havia escrito (Zorzi, 2003).

Ainda de acordo com o autor, a maioria expressiva das crianças, ao iniciar o processo de escrita, costuma substituir as letras devido à falta de compreensão precisa sobre a forma das letras e seus respectivos sons. Nesse contexto, é suficiente que o professor incentive atividades de reconhecimento de letras, dígrafos e sons. As inversões de letras referem-se à confusão ou mudanças relacionadas à posição das letras.

Observou-se, também, outros casos de erros gramaticais em que o participante realizou a junção de duas palavras em uma só. Nessa situação, se as crianças utilizam padrões de linguagem oral para dividir o texto escrito ou se têm incertezas sobre o início e o término de uma palavra, podem ocorrer modificações na forma de escrita. Dificuldades na segmentação levam a palavras sendo unidas indevidamente ou divididas em um número menor de sílabas do que o apropriado. Um exemplo disso está nos excertos abaixo:

- A3-P1 *Enquanto eu pensava se era uma boa ideia aceitar esse convite, **derrepente** apareceu um esquilo que falava como uma pessoa.*

- A3-P2. [...] **agente** foi em muitas casas [...] (Esse mesmo erro foi realizado uma outra vez pelo participante A3, na escrita da mesma produção).

Os problemas ortográficos relacionados à união ou separação inadequada das palavras, conforme observado por Zorzi (2003), indicam que a correta segmentação das palavras envolve conceitos que não são automaticamente conhecidos. Isso inclui a noção de palavra, que está implicitamente presente nesse processo e, embora não seja essencial durante a fala, torna-se indispensável na atividade de escrever.

Em alguns textos, foram encontrados erros no que concerne à não utilização de margem de parágrafo, uma vez que os participantes iniciaram suas escritas junto à borda esquerda da página, como nos casos abaixo:

- A3-P1. **Certo** dia estava eu e minha amiga Ana na praça do Belo Monte fazendo um piquenique embaixo de uma jabuticabeira [...]

- E1P1. **Era** uma vez um menino muito feliz, ele se chamava Bruno.

- L-P1. **Era** uma vez um menino [...]

- J3-P2. **Era** uma vez uma menina [...]

- J4-P2. **Em** um castelo mora o rei Flynn a rainha Betina e a princesa Diana [...]

- L-P2. **Era** uma vez um menino que se chamava Fernando [...]

Foram encontrados, também, erros relacionados à falta de uso de letras maiúsculas, seja em início de frases ou em nomes próprios. Os excertos abaixo exemplificam esses usos:

- A3-P1. [...] **tudo** estava uma delícia, maçã, melancia, banana, cara sucia, kinder ovo, etc. Depois de muito comer fomos brincar de pega-pega e Ana me disse “Mel, que tal nos entrarmos um pouquinho nessa trilha?”

- A3-P1. [...] **ao** lado da praça continuava uma trilha floresta adentro.

- A3-P1. [...] **ficamos** apavoradas mas respondemos e ele nos convidou para ir na casa dele.

- I1-P1. [...] **fiquei** muito feliz quando eu ganhei uma gatinha [...]

- I-P1. [...] e *lulu*.
- E1-P2. [...] *bia* e seu gato [...] Esse participante grafou o mesmo nome próprio com letra minúscula outras 6 vezes, todas na mesma produção.

Os erros referentes à falta de margem indicativa de parágrafo e a não utilização de letras maiúsculas podem ser atribuídos ao fato de que, atualmente, os estudantes pouco escrevem de maneira manual, recorrendo, muitas vezes, nas atividades comunicativas fora da sala de aula, às mídias digitais. Na maioria dos dispositivos eletrônicos, o próprio programa computacional ou dispositivo realiza a correção ortográfica da escrita, seja mudando letras minúsculas para maiúsculas, quando necessário, seja acentuando ou pontuando sentenças. Sobre esse fato, Guimarães atesta que

[n]o momento atual, com o computador e mídias digitais, pouco se tem utilizado a escrita manual e, em destaque, a escrita manual cursiva, como forma de comunicação, optando-se, geralmente, pelo uso da tecnologia. Sabe-se, contudo, que até o século XX, a escrita pessoal seria mais do que uma forma de comunicar, definiria a cultura, a formação e a classe social das pessoas (Guimarães, 2017, p. 48).

Quando se considera os processos de aprendizagem e manutenção da escrita cursiva manual, os nativos digitais³⁰ estão buscando formas alternativas de comunicação interpessoal. Imersa em um ambiente caracterizado pela hipertextualidade e diversas mídias digitais, essa geração tende a abandonar práticas de escrita à mão. Entretanto, é crucial promover o uso da escrita manual cursiva no cotidiano dos nativos digitais, uma vez que o estímulo à produção de uma caligrafia própria durante a alfabetização é fundamental para o desenvolvimento de um sistema de leitura no cérebro em formação. Isso não apenas contribui para que os escolares identifiquem as letras ao ler, mas também aprimora seus conhecimentos ortográficos. Nas produções dos alunos analisados, destacam-se, também, erros relativos à separação silábica. Em alguns casos, o participante fez a separação das sílabas durante a translineação de maneira incorreta, como os casos abaixo:

³⁰ Entenda-se por nativos digitais jovens que fazem parte de uma geração imersa na tecnologia, que aprende de maneira não linear, por meio de hipertextos e vivem imersos em diferentes comunidades de aprendizagem. Fonte: LEMOS, Silvana. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 35, n.3, p. 38-47, 2009.

- A3-P1. *Depois que contamos para nossos pais fomos **pa-ssar** férias no castelo e nos divertimos muito.* (O erro que não separar o dígrafo <ss> foi cometido pelo participante A3 em uma outra ocasião, na escrita da P3).

O fato acima citado é classificado por Paula (2020, p. 129) como “hipercorreção, pois indivíduos que percebem fenômenos linguísticos em determinados vocábulos tentam aplicá-los a outras palavras semelhantes como se fosse uma regra”. Esse equívoco pode justificar-se por uma interferência da LE na escrita da LP. Embora a LE não possua em sua escrita o dígrafo <ss>, a norma determina que o dígrafo <rr> permaneça junto na mesma sílaba, demonstrando que pode ter havido a aplicação da mesma regra no caso observado). Outro erro de separação silábica inadequada durante a translineação, mas que parece ter sido aleatório, é o que está exemplificado abaixo, tendo sido cometido pelo mesmo participante uma outra vez, na P3.

- E1-P1. *[...] e ele tinha gostado de um carrinho de controle **rem-oto**.*

Esse último exemplo demonstra a ocorrência de separação silábica inadequada, sem relação com alguma regra de separação em LE, o que configura propriamente um erro ortográfico. Em outras situações, a separação realizada é desnecessária, dividindo um vocábulo em dois, como exemplificado a seguir:

- J3-P3. *[...] que ele **to dos** os dias [...]*
- J3-P3. *[...] ia no **sub marino** do pai.*
- J3-P5. *[...] eu **tam bem** poderia ser jogadora de futebol.*

Outro erro recorrente foi a falta de acentuação gráfica. Isso pode ser observado nas fragmentos abaixo:

- J3-P1. *A dona da Duquesa, a Emily, foi procurar a sua **egua** no campo [...]* (Esse erro foi cometido duas vezes por esse participantes, ambos na P1. O mesmo aluno também deixou de acentuar as palavras “grávida” [duas vezes], “veterinário” [duas vezes], e “está” [duas vezes], todas na P1).

• J3-P1. [...] **so** [...] (Esse erro também foi cometido pelo participante J4, na escrita da P1).

• E1-P2. **Titulo** [...]

• E1-P2. [...] **ja** tinham coletado [...]

• L-P3. [...] **mas o tubarão e** mais forte [...]

• A3-P4. [...] o maior **numero** de jogadores. (Esse mesmo erro foi realizado em duas ocasiões pelo participante J3, também na P4).

• E1-P4. O **minimo** de participante é 2 [...]

• E1-P4. [...] cada jogador deve beber toda água, do **contrario** será eliminado [...]

• A3-P5. Que carreira deseja seguir no futuro: **medica**

• E1-P5. A minha **matéria** favorita é ciências e sou muito boa em dormir.

• L-P5. Atividades da escola que mais gosto: educação física e **historia**.

• J3-P5. [...] eu **tam bem** poderia ser jogadora de futebol

• E1-P5. Minha cor favorita é roxo e **tandem** desde pequena adoro me maquiar [...]

• J3-P5. Atividade que mais gosto na escola: **matemateca**

Ney (2012) afirma que é possível observar que nosso sistema de acentuação gráfica está ligado à indicação de tonicidade. Portanto, isso está diretamente relacionado ao uso do acento prosódico, já que a escrita do acento se torna necessária apenas quando há uma quebra na tendência natural da língua. A mesma autora aponta uma explicação possível para a ausência de marcação de acento gráfico nos excertos acima citados, quando afirma que

há uma tendência por parte dos aprendizes em abolir o uso do acento gráfico, o que é inclusive reforçado pelo advento da internet e pelo acesso, cada vez mais precoce, que as crianças têm a diversos aparelhos eletrônicos, os quais parecem influenciar uma escrita que não privilegia a adequação à norma ortográfica, principalmente em relação à acentuação gráfica (Ney, 2012, p. 88).

Entretanto, a afirmação acima não pode ser considerada determinante para todos os participantes, uma vez que também foram observados erros de acentuação gráfica referentes ao uso desnecessário, ou inadequado, como pode-se observar no excerto abaixo:

- E1-P2. [...] *para pedir **docês** de halloween [...]* (O mesmo participante cometeu o mesmo erro outras sete vezes, todas na P2).

- L-P2. [...] *e um dia na escola dele fizeram uma festa de fantasias **é** também fizeram um concurso [...]* (O participante cometeu o mesmo erro mais uma vez, na mesma produção).

Ney (2009) argumenta que, durante o processo de aprendizagem ortográfica nas crianças, é mais simples para elas identificarem a sílaba tônica junto com as vogais abertas, o que facilita a correta colocação do acento nas palavras. Outro indicador das hipóteses das crianças sobre sílabas tônicas e a abertura das vogais é a presença de acentos indevidos em suas escritas. É possível observar que, ao utilizar acentos erroneamente, as crianças revelam hipóteses que estão alinhadas com a fonética e a prosódia da língua, já que, na maioria desses casos, o acento é empregado para sinalizar vogais abertas. Entretanto, no caso específico dos erros relatados acima (“docês” e “é” ao invés de “e”), não há uma justificativa fonética para a acentuação inadequada, e deve ser associada à memória ortográfica de palavras semelhantes (vocês).

Durante a análise, também foram encontrados alguns erros gramaticais, sobretudo em relação à concordância nominal, seja de número, de gênero ou pessoa gramatical, como demonstram as passagens abaixo:

- J4-P2. [...] *e comeram **muito** doces [...]*

- A3-P1. *Eram **muitos** árvores e pequenos arbustos, mas dava para perceber uma pequena estrada que levava para algum lugar desconhecido.*

- J4-P1. *Em um dia de sol Mila acordou e os pais dela **o** chamaram [...]*

- I-P3. *Onde também estava a tia de Marina que era **mergulhador** profissional.*

- A3-P4. *Vence o time **quem** elimina [...]*

A concordância nominal é um aspecto linguístico analisado por pesquisadores de diversas abordagens. Santos (2011) a classifica, junto com a concordância verbal, como uma das categorias cujas regras são desafiadoras para os falantes internalizarem. Não apenas crianças ou adultos em estágios iniciais de

desenvolvimento da linguagem oral ou escrita podem enfrentar dificuldades na aplicação das regras de concordância, mas também adultos com formação superior cometem equívocos na utilização do sistema linguístico.

Também foram encontrados erros em relação à concordância verbal. No excerto a seguir, há o uso de forma verbal flexionada no número errado (3ª pessoa do singular ao invés da 3ª pessoa do plural). Entretanto, esse erro também pode ser avaliado como erro de acentuação, como se observa a seguir:

• J4-P4. [...] *tem um pegador que corre atrás das crianças e elas **tem** que fugirem dele para não serem pegadas [...]*

Almeida (2008) diz que “concordância é o processo sintático pelo qual a palavra acomoda-se, na sua flexão, com a flexão de outras palavras de que depende. Essa acomodação flexional pode efetuar-se quanto ao gênero, número e pessoa. Ainda assim foram encontradas, nos textos analisados, formas verbais flexionadas no tempo errado. O uso da terminação –rão (indicativo de futuro) ao invés da terminação –ram (indicativo de passado, adequado para o contexto em questão). Esses usos podem ser observados nos fragmentos abaixo:

• J3-P1. *A Emily e a Negrita **sigirão** o caminho [...]* (O participante L cometeu o mesmo erro na P2 e o participante J3, na P3).

No entanto, esse erro pode significar não o uso equivocado de tempo verbal, mas uma troca motivada pela sonoridade dessas palavras e de sua alternativa correta. De acordo com Áurea da Silva (2004, p. 7) “[a] confusão entre am e ão é típica da oralidade, uma vez que do ponto de vista fonético, ambas as terminações são pronunciadas da mesma forma”. Assim, este fenômeno é mais uma marca da oralidade.

Todos os erros acima demonstrados e/ou citados foram apresentados aos alunos de maneira a torná-los conscientes durante o processo da escrita, contudo, a inter-relação entre a expressão oral e a escrita constitui um dos principais desafios no contexto do ensino e aprendizagem das aulas de LP. Bortoni-Ricardo (2004) destaca que “os supostos 'erros' dos nossos alunos têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua”. Ao longo do processo de aprendizagem da escrita, é

comum observar desvios ortográficos que fazem parte dessa trajetória até que se alcance a consciência fonológica.

Conforme Oliveira (1990), “o aluno passará a não cometer erros quando adotar a postura adequada: a escrita é um código de representação, não de transcrição, da fala”. Dessa maneira, a compreensão da distinção entre fala e escrita demanda tempo durante o processo educacional, e, possivelmente, ao longo de toda a vida do aluno, a fim de adquirir proficiência na língua escrita.

Cabe ao professor, portanto, encontrar maneiras e/ou traçar estratégias para que seus alunos tornem-se cada vez mais capazes e competentes na escrita. Uma estratégia como essa foi adotada durante o processo de intervenção realizado para esta pesquisa, durante a retomada dos erros cometidos pelos alunos para a posterior reescrita de seus textos. Os procedimentos adotados podem ser percebidos nas amostras de mediação/intervenção docente, descritas na próxima seção.

5.2 Amostras da mediação/intervenção docente

Para realizar as atividades de correção propostas, os textos foram lidos e os erros apontados, sublinhados no papel com caneta vermelha, a fim de que fossem identificados facilmente e retomados na devolutiva das produções para os alunos participantes. Durante a intervenção docente, os alunos eram levados a identificar e a perceber os erros cometidos através da mediação da professora. Assim como afirma Gasparin,

[o]s sujeitos aprendentes e o objeto de sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor”. Isso possibilita que os alunos, mediante instrumentalização do professor, ressignifiquem o seu objeto de estudo a ponto de se apropriarem do conhecimento recebido (Gasparin, 2015, p. 49).

A intervenção realizada, por vezes, era dialógica, quando provocava o aluno a refletir sobre o objeto de estudo, fazendo-o formular e reformular hipóteses. Em outras situações, a intervenção precisava ser gramatical, quando se fazia necessário recordar determinadas regras de uso. A seguir, seguem os recortes das intervenções realizadas durante a mediação docente, separadas em intervenção dialógica e intervenção gramatical.

5.2.1 Intervenção dialógica

Na correção de alguns erros encontrados nas produções textuais, a mediação realizada levou o aluno a perceber o erro, sem que houvesse a necessidade de informar explicitamente o erro ou retomar alguma regra gramatical. Para tanto, a professora lia as palavras “problemáticas” para os alunos fazendo perguntas do tipo: “o que está faltando aqui?”, fosse uma letra ou acento, ou algum problema referente à paragrafação. A marcação prévia da palavra já indicava para os alunos que ali havia um problema e, a partir da releitura realizada, eles percebiam (bem rapidamente, na maioria das vezes) o erro cometido.

Nesse tipo de intervenção, observamos a ocorrência de mediação implícita. Embora detectar a mediação implícita possa ser desafiador, conforme afirmam Ávila, Selau e Rodrigues (2020), pois ela raramente é objeto de reflexão consciente por parte do observador, essa forma de mediação faz parte de uma comunicação em andamento, principalmente através da linguagem falada. Wertsch (2007) destaca a importância de os professores, no contexto da sala de aula, auxiliarem os alunos a se tornarem fluentes nos signos relacionados ao currículo. Ele enfatiza a necessidade de envolver os alunos na expressão verbal de suas compreensões, mesmo que parciais. Exemplos desse tipo de intervenção podem ser observados nos trechos destacados a seguir:

E1-P1

Professora: *Aqui: “‘memo’ assim, o menino...”. “memo” assim?*

E1: *“Mesmo assim”.*

Professora: *Ah, bom. E o que está faltando aqui então?*

E1: *O “S”.*

Professora: *Isso, o “S”.*

E1-P1

Professora: *[...] “E nunca mais vou pedir...”. “Nunca”?*

E1: *“Nunca”*

Professora: *Então, o que está faltando?*

E1: *“Nunca”. O “N”!*

Professora: *O “N”. [...]*

E1-P2

Professora: [...] *A mesma coisa aqui, tu escreveste “a menina asustada”.*
“Asustada”. O que faltou aqui?

E1: *Os dois “S”.*

Professora: *Os dois “S”. [...]*

A mesma conduta foi adotada para identificação e correção de erros em diversas outras situações, como as descritas a seguir:

- I-P2: erro de grafia - falta de letra (escrita de “muto” ao invés de “muito”);
- L-P2: erro de grafia - falta de letra (escrita de “pego” ao invés de “pegou”);
- E1-P4: erro de grafia - falta de letra (escrita de “esta” ao invés de “estar”);
- A3-P2: erro de grafia - falta de letra (escrita de “abandona” ao invés de “abandonada”);
- A3-P1: falta de margem de parágrafo;
- E1-P1: falta de margem de parágrafo;
- A3-P2: falta de margem de parágrafo;
- J4-P2: falta de margem de parágrafo;
- E1-P5: falta de margem de parágrafo;
- A3-P1: erro de grafia - escrita de letra minúscula em início de frase (3 ocorrências);
- E1-P1: erro de grafia - escrita de letra minúscula em início de frase;
- I-P1: erro de grafia - escrita de letra minúscula em início de frase;
- L-P1: erro de grafia - escrita de letra minúscula em início de frase;
- A3-P1: erro de grafia - escrita de letra minúscula em nome próprio (2 ocorrências);
- I-P1: erro de grafia - escrita de letra minúscula em nome próprio;
- E1-P1: erro de grafia - escrita de letra minúscula em nome próprio;
- J3-P3: erro de grafia - separação silábica desnecessária (“to dos”);
- J3-P3: erro de grafia - separação silábica desnecessária (“sub marino”);
- J3-P1: erro de grafia - falta de acentuação (escrita de “egua” ao invés de “égua”);

- J4-P1: erro de grafia - falta de acentuação (escrita de “so” ao invés de “só”);
- L-P3: erro de grafia - falta de acentuação (escrita de “e” ao invés de “é”);
- J3-P5: erro de grafia - uso de letra errada e falta de acento (escrita de “matemateca” ao invés de “matemática”);
- J4-P2: erro de concordância nominal (escrita de “muito” ao invés de “muitos”);
- I-P3: erro de concordância nominal (escrita de “mergulhador” ao invés de “mergulhadora”);
- L-P2: erro de concordância verbal (escrita de “apoiarão” ao invés de “apoiaram”).

Em algumas situações, entretanto, somente a releitura da palavra ou a demonstração de que havia um problema em um trecho específico do texto não era suficiente para que o aluno percebesse o erro. De acordo com Wertsch (2007), na mediação implícita, é crucial que o professor estabeleça conexões durante as discussões entre as experiências dos alunos e conceitos fundamentais. O autor sugere que, mesmo que os alunos tenham uma compreensão parcial dos conteúdos apresentados, é essencial que o professor os oriente a aprimorar seu entendimento, ultrapassando os limites de seu conhecimento atual. Nesses casos, fez-se necessário recorrer a outras estratégias, como mostrar o mesmo item em outros contextos, como o exemplificado no excerto abaixo:

L-P2

Professora: [...] Então, olha só, primeira coisa: lembra do que eu já falei, quando eu começo uma frase, o quê que eu preciso deixar na primeira linha?

L: O título?

Professora: Não, além do título. Quando eu começo a escrever na linha, o que que eu preciso deixar aqui?

L: Não sei.

Professora: Quando, ó, vamos olhar os textos. Quando escrevemos um texto, vamos ver um texto maiorzinho aqui que pode ser na parte de português (foleando o livro didático). Quê que acontece na primeira linha? Diferente das outras? O quê que tem aqui nessa primeira linha? Eu tenho que deixar um...

L: Ah, um..., o coisa assim, o travessão.

Professora: *não preciso colocar um travessão, “tá”? Tanto que tu vais ver que aí não tem o travessão, mas tem o quê?*

L: *Um espaço?*

Professora: *Um espaço. Sempre que eu começo uma linha, eu tenho que deixar um espaço branco. Lembra, mede um dedinho e aí começa a escrever, está bem? [...]*

Em outras circunstâncias, somente visualizar a palavra grifada em seu texto, ou a partir da leitura de tal palavra realizada pela professora, sem que fosse feito qualquer tipo de pergunta, o participante já era capaz de perceber o erro cometido e dizer a forma correta. O exemplo de um caso como esse pode ser observado nos excertos abaixo:

E1-P2

Professora: *“A bruxa deu u pulo...”*

E1: *“Um pulo”.*

Professora: *Tu esqueceste o “M”. [...]*

E1: *“Sim”.*

J3-P2

Professora: *“Um desejo...”*

J3: *Com “S”.*

Professora: *Isso, com “S”.*

L-P2

Professora: *[...] E mais aqui embaixo, ó. “Depois Fernando foi pra casa dele e foi” ...*

L: *“Dur, dur ...”, “dor...”*

Professora: *Como é que é?*

L: *Dormir.*

Professora: *Isso. “Dormir”. Está bem? [...]*

A mesma conduta foi adotada na identificação e correção de erros em diversas outras situações, como as demonstradas a seguir:

- E1-P4: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “varrafa” ao invés de “garrafa”);
- E1-P5: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “tamdém” ao invés de “também”);
- J3-P5: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “fotebol” ao invés de “futebol”);
- E1-P2: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “asusata” ao invés de “assusta”);
- J3-P3: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “feiz” ao invés de “fez”);
- J3-P5: erro de grafia - separação silábica inadequada (escrita de “tam bem” ao invés de “também”).

Sforni (2008) destaca que, na abordagem de Vygotsky, a ênfase recai sobre as interações sociais, e seu valor no contexto escolar vai além das relações entre as pessoas, pois o foco está no objeto que se materializa nessa relação, ou seja, o conhecimento. Portanto, a mediação torna-se um conceito fundamental para o desenvolvimento humano apenas na inter-relação entre sujeito, conhecimento e sujeito. A autora também ressalta que o sistema de signos, enquanto linguagem externa, possibilita a transição do interpsicológico para o intrapsicológico, pois se configura como uma forma de pensamento para aqueles que o incorporam (Vygotsky, 1931b). Nos casos descritos abaixo, há casos de intervenção dialógica em que se retoma não uma regra ortográfica, mas sim regras de coesão e coerência textuais.

J3-P4

Professora: [...] Só que aqui, tu repetiste a mesma expressão toda de novo: “O número de pessoas tem que ser par, o número de pessoas”. Devemos evitar repetir as palavras desnecessariamente. Será que é possível tirar essa segunda (apontando para a expressão repetida)?

J3: Sim

Professora: Muito bem. [...]

J4-P5

Professora: [...], adorei teu texto, tu escreveste tudo bem certinho, mas temos um problema. Tu escreveste tudo numa frase só, não tem nenhum ponto final ou vírgula no teu texto. Assim, o texto fica muito cansativo de ler, fica tudo uma coisa só, né?

J4: É.

Professora: Então, tu tens que ler teu texto de novo e colocar ponto final ou vírgula, separando as informações. Aqui, quando tu escreves “o meu nome é *** e meu apelido é ***, eu tenho 10 anos de idade eu nasci dia 20 de setembro de 2012 em Pelotas”. Tu podes separar essas informações em duas frases. Podes deixar teu nome e apelido em uma frase e a tua idade e lugar em que tu nasceste em outra, entendeu?

J4: Entendi.

De acordo com Soares (2009), o ambiente acadêmico deveria permitir, na elaboração de textos escritos, oportunidades de diálogo por meio de uma orientação (em vez de simples correção) textual, priorizando a construção colaborativa de significados. Essa necessidade implicaria uma transformação paradigmática nas abordagens pedagógicas: da ênfase exclusivamente formal na correção de textos (herdada da tradição escolar) para a concentração nos aspectos sociais, dialógicos e mediadores, tanto pela leitura em si quanto pela interação estabelecida entre os participantes envolvidos nas atividades de leitura e escrita (professor e estudantes).

5.2.2 Intervenção gramatical

Para que houvesse a correção dos erros em determinadas circunstâncias, foi necessário fazer a revisão de conceitos gramaticais de maneira explícita, como o uso de dígrafos, regras de acentuação, de concordância ou de separação silábica, para que os alunos fossem capazes de perceber e corrigir os erros cometidos. Nesse tipo de intervenção, observamos a ocorrência de mediação explícita. Segundo Wertsch (2007), a mediação explícita consiste na inserção intencional e tangível de sinais em meio a uma atividade em andamento. Nesse tipo de mediação, o sinal é geralmente introduzido por um agente externo, como o professor, e tem o propósito de facilitar a reorganização da atividade em progresso.

Em determinadas situações durante a devolutiva dos textos aos alunos e a explicitação dos erros apontados, fez-se necessário silabar³¹ a palavra, de modo que o aluno participante percebesse a posição de uma sílaba tônica ou a correta separação das sílabas de uma palavra. O uso desse recurso pode ser observado nos excertos abaixo:

E1-P1

Professora: [...] *“Eles estavam passado no shopping”. “Passado no shopping”?*
O quê que é isso?

E1: *“Passeando”.*

Professora: *Ah, “passeando”. Então está faltando coisa aqui. “Pas-se-an-do”.*

E1: O “E”.

Professora. *Isso. “Pas-se-an-do” (ênfase na sílaba “an”).*

E1: O “N”.

Professora: *E o “N”.*

E1-P1

Professora: *Olha, “continuaram caminhando até que chegaram a outro lugar mas aí vendiam ropa”. “Rou-pa”. O que está faltando aqui?*

E1: O “U”.

Professora: *O “U”, “roupa”. [...]*

E1-P2

Professora: *O acento. Aqui, olha só: “oi minha querida, queres pasar um tempo”. “Pa-sar”. O “S” sozinho no meio da palavras faz som de “Z”, como em “casa”. Para fazer o som de “passar” (ênfase na ‘ssa’), o quê que eu tenho que usar?*

E1: *Dois “S”.*

Professora: *Isso mesmo. [...]*

A mesma conduta também foi adotada na correção de erros em diversas outras situações, como demonstram os excertos abaixo:

³¹ Ler destacando intencionalmente as letras.

- J3-P3: erro de grafia – falta de letra (escrita de “asustado” ao invés de “assustado”);
- L-P3: erro de grafia – falta de letra (escrita de “ataco” ao invés de “atacou”);
- E1-P1: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “trancuilo” ao invés de “tranquilo”);
- J3-P4: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “retangolar” ao invés de “retangular”);
- E1-P1: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “cuado” ao invés de “quando”);
- I-P1: erro de grafia - troca na posição das letras (escrita de “garvida” ao invés de “grávida”);
- J3-P4: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “pessouas” ao invés de “pessoas”);
- E1-P1: erro de grafia – separação silábica inadequada (escrita de “rem-oto” ao invés de “re-moto”);
- E1-P3: erro de grafia – separação silábica inadequada (escrita de “arrumando” ao invés de “arruman-do”);
- J3-P1: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “gravida” ao invés de “grávida”);
- J3-P1: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “veterinario” ao invés de “veterinário”);
- E1-P2: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “titulo” ao invés de “título”);
- E1-P2: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “horriovel” ao invés de “horrível”);
- A3-P4: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “numero” ao invés de “número”);
- J3-P4: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “numero” ao invés de “número”);
- E1-P4: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “minimo” ao invés de “mínimo”);
- A3-P5: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “medica” ao invés de “médica”);

- E1-P5: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “materia” ao invés de “matéria”);
- J3-P5: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “matematica” ao invés de “matemática”);
- E1-P4: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “contrario” ao invés de “contrário”);
- L-P5: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “historia” ao invés de “história”);
- J3-P2: erro de grafia – falta de acentuação (escrita de “cemiterio” ao invés de “cemitério”);
- E1-P2: erro de grafia – uso inadequado da acentuação (escrita de “docês” ao invés de “doces” [8 ocorrências])

Em algumas situações, somente silabar as palavras não era suficiente. Fez-se necessário lembrar os som das letras, sobretudo, retomando dígrafos. Alguns alunos ainda demonstravam dificuldade na escrita de algumas palavras, especialmente, naquelas cujo som era representado por dígrafos inexistentes na LE, como o <ss>. Esses casos podem ser observados a seguir:

J3-P1

Professora: [...] “O veterinário disse”. Que som faz o “S” sozinho no meio da palavra?

J3: “SE”.

Professora: Não, o “S” sozinho faz o mesmo som de “casa” (ênfase na sílaba “SA”).

J3: “SA”.

Professora: Então, para fazer o som de “dis-se” (ênfase na segunda sílaba), o quê que precisa?

J3: Dois “S”.

Professora: Dois “S”. A mesma coisa aqui (apontando a ocorrência do mesmo erro em outra parte do texto). Também precisa arrumar.

J3: “Tá” bem.

E1-P1

Professora: [...] Aqui: “papai, podes comprar ese carrinho”. “Esse”. Assim como tu escreveu, com um “S” só fica “eze”. Para fazer “esse”, como tem que ser?

E1: Com dois “S”.

Professora: Isso, com dois “S”. A mesma coisa aqui (apontando para o mesmo erro em outra palavra do texto): “desa” vez”. Precisa de dois “S” para ficar “dessa”. Precisas arrumar isso, está bem?

E1: “Tá”.

E1-P1

Professora: Olha só: “o pai dize”. É “o pai disse”. Para fazer o som de “sse” no meio da palavra, precisa de...?

E1: Dois “S”?

Professora: Também dois “S”. Há várias assim no texto, olha só (apontando outras ocorrências do mesmo erro no texto).

E1: (risos)

Professora: Precisas ter mais atenção. [...]

A mesma conduta foi adotada na correção de outros erros do mesmo tipo, como mostram os trechos abaixo:

- A3-P2: erro de grafia – falta de letra (escrita de “asombrada” ao invés de “assombrada”);
- J3-P3: erro de grafia – falta de letra (escrita de “cosqinha” ao invés de “cosquinha”);
- E1-P4: erro de grafia – falta de letra (escrita de “algem” ao invés de “alguém”);
- E1-P1: erro de grafia - uso de letra inadequada (escrita de “serto” ao invés de “certo”);
- I-P1: erro de grafia - uso de letra inadequada (escrita de “comesei” ao invés de “comecei” e “aparese” ao invés de “aparece”);
- J3-P1: erro de grafia - uso de letra inadequada (escrita de “felises” ao invés de “felizes”);

- I-P2: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “sima” ao invés de “cima”);
- J3-P2: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “prasinha” ao invés de “pracinha”);
- E1-P3: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “presiosa” ao invés de “preciosa”);
- E1-P3: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “dice” ao invés de “disse”);
- J3-P3: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “ves” ao invés de “vez”);
- J3-P3: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “desidiu” ao invés de “decidiu”);
- E1-P4: erro de grafia – uso de letra inadequada (escrita de “posisionar” ao invés de “posicionar”);
- J3-P1: erro de grafia – uso de letra inadequada e falta de letra (escrita de “sigirão” ao invés de “seguirão”)
- J3-P2: erro de grafia – uso de letra inadequada e falta de acentuação (escrita de “serebo” ao invés de “cérebro”);
- A3-P1: erro de grafia – separação silábica inadequada (escrita de “pass-ar” ao invés de “pas-sar”);
- A3-P3: erro de grafia – separação silábica inadequada e falta de acentuação (escrita de “poss-ivel” ao invés de “pos-sível”);

Já em outros casos, foi preciso indicar a forma correta da grafia de algumas palavras, visto que os alunos mostraram problemas para identificar a forma correta. Essas indicações podem ser verificadas nos excertos abaixo:

J3-P1

Professora: *A mesma coisa aqui: “A Emily montou nela e se foi no galope”. “Montou” ou “montou”?*

J3: *“Montou”.*

Professora: *“Montou”. Até pode-se falar “montou” mas o certo é “montou”.*

E1-P2

Professora: *Mais para frente no texto diz assim: “Então tomou coragem e falou – doce ou travessura. Saiu uma ‘orrível’ bruxa”. Aqui temos um problema. Horrível não se escreve com “O”. Como é que se escreve, então?*

E1: *Não sei!*

Professora: *Faz o mesmo som do “O”, mas tem outra letra na frente?*

E1: *Com “H”?*

Professora: *Isso, com “H”. [...]*

E1-P2

Professora: *[...] Para terminar, aqui escreveste “Bia saiu muito feliz da casa da bruxa porque a bruxa não tinha mentido e ‘le’ deu muitos doces”. “Le deu”. O certo é “lhe deu”. Como eu faço “lhe”?*

E1: *Com “H”? “LH”?*

Professora: *Isso mesmo, “LH”. [...]*

E1-P3

Professora: *Olha só o que a “profe” apontou aqui para ti. “Era uma vez uma sereia chamada Emilly e seu gato marinho chamado Leo, que estavam no fundo do mar preparados para sair a passear lá na bera do mar”. “Bera do mar”. Até podemos falar “bera”, mas o correto é “beira”. O que ficou faltando aqui?*

E1: *O “I”.*

Professora: *O “I”. Aqui, a mesma coisa (apontando outra ocorrência do mesmo erro no texto). É preciso arrumar esses dois, está bem?*

E1: *“Tá” bem.*

A3-P5

Professora: *[...] Olha só, bem aqui no início, tu escreveste data de nascimento, “nascimento” só com “C”, mas essa palavra se escreve como? Olha lá no quadro.*

A3: *Com “SC”.*

Professora: *Isso, com “SC”. [...]*

(A mesma conduta foi adotada para a correção do mesmo erro em E1-P5 e J3-P5).

I-P1

Professora: [...] Mais aqui: “Um dia minha gata Elza “disapareceu”.” “Desapareceu”, o certo é “desapareceu”. O quê que precisa arrumar?

I: O “DI”.

Professora: O “DI”. Tem que colocar o “E”. “Disapareceu”. Tu escreveste com “S”, mas não é com “S”. Que outra letra eu posso usar pra fazer o som de “se”?

I: O “C”?

Professora: Isso, o “C”. “Desapareceu” se escreve com “C”. [...]

J3-P1

Professora: [...] Outra coisa, nós até podemos falar “siguiram”, mas o certo é “seguiram”, com “E”, está bem? É preciso arrumar isso também.

J3: “Tá”.

L-P1

Professora: [...] “e os nomes dos irmão de Vicente ninguém sabia, mas descobriram...” Muitas vezes nós falamos “descubriram”, mas o certo é “descobriram”. O que tem que mudar?

L: O “U”.

Professora: O “U”. Trocar o “U” por “O”, agora é só arrumar essas coisinhas aqui na folha, está bem?

L: “Tá”.

I-P2

Professora: “Numa noite choveu muito”. Às vezes, nós até falamos “chu,” mas o correto é “cho”. Choveu, está bem?

I: Com “o” aqui?

Professora: Isso, com “o” aí.

J3-P2

Professora: [...] Então, “era uma vez uma menina que todos diziam”, não, “que todos os dias ia em cemitério...” Cemitério não é com “s” ...

J3: Com “c”.

Professora: Com “C”. E é “cemi...”.

J3: “Cemitério”. É, eu “tava” em dúvida.

Professora: Então, precisas arrumar, está bem? [...]

J4-P1

Professora: Aqui: “eles pegaram e saíram ‘mais’ no meio do caminho...”. O “mais” se usa para aumentar, para acrescentar alguma coisa. Nesse caso aqui, se usa “mas”. O quê que eu preciso trocar?

J4: Tirar o “l”.

Professora: Isso, tirar o “l”. “Mas no meio do caminho...” A mesma coisa aqui (apontando outra ocorrência da mesma palavra no texto). Aqui precisas trocar também.

J4: “Tá” bem.

(A mesma conduta foi adotada para a correção do mesmo erro em L-P1 e J4-P2).

J3-P3

Professora: Olha aqui, tu escreveste essa palavra corretamente algumas vezes (apontando palavras no texto), mas aqui tu colocaste um “l” depois do “B”: “submarino”. Mas se fala “submarino” (ênfatisando a pronúncia do “B” mudo). O quê que eu tenho que tirar daqui?

J3: A “l”.

Professora: O “l”, o “l”.

J3: O “l”.

Professora: Isso. A mesma coisa nessas outras aqui, “tá”? (apontando as outras ocorrências do mesmo no texto). [...]

(A mesma conduta foi adotada para corrigir um erro semelhante [adevogada - advogada] em J3-P5).

A3-P1

Professora: Olha aqui: “enquanto eu pensava se era uma boa ideia aceitar esse convite, ‘derrepente’ apareceu um esquilo que falava”. “De repente” são duas palavras separadas, “de repente”. Quando falamos, parece que é tudo junto, mas não é. É preciso separar, está bem?

A3: “Tá”.

(A mesma conduta foi adotada para corrigir um erro semelhante [agente - a gente] em A3-P2).

L-P1

Professora: [...] sempre que eu começo uma nova linha, bem no início da linha eu preciso deixar um espaço, um...?

L: Parágrafo?

Professora: Isso, eu sempre deixo um espaço, o parágrafo. Medimos um dedinho, lembra? Da mesma forma que fizemos aqui (mostrando o livro didático), lembra?

L: Aham.

(A mesma conduta foi adotada para corrigir o mesmo erro em L-P1).

J3-P1

Professora: Olha aqui: “A Briza não está grávida, está gorda”. Duas vezes a mesma palavra: “esta”. Assim como ela foi escrita, “esta” é “esta mesa”, “esta cadeira”. Mas no teu texto é “está grávida”, “está gorda”. O quê que faltou, [...]?

J3: O acento (risos).

Professora: De novo o acento. Atenção, a gente não pode esquecer os acentos. [...]

(A mesma conduta foi adotada para corrigir um erro semelhante [e – é] em L-P2, [numero – número] em A3-P4 e [tem – têm] em J4-P4).

J4-P1

Professora: “Era um dia de sol Mila acordou e os pais dela o chamaram...”. Quem foi que chamou?

J4: Os pais chamaram a Mila.

Professora: Se a Mila é uma menina, eles “a chamaram”. No feminino, deve ser “A”.

J4: “Tá”.

J3-P1

Professora: [...] Outra coisa: “siguirão”. Isso já aconteceu, no passado, ou ainda vai acontecer, no futuro?

J3: *Já aconteceu.*

Professora: *O “rão” usamos para falar de coisas que ainda não aconteceram, que vão acontecer no futuro: “viajarão”, estudarão”. O “ram” usamos quando a coisa já aconteceu: “viajaram”, estudaram”. Se isso já aconteceu (apontando para o texto), como tem que ser?*

J3: *“Seguiram”?*

Professora: *“Seguiram”. [...]*

(A mesma conduta foi adotada para a correção de um erro semelhante [nadarão – nadaram] em J3-P3).

Eventualmente, as intervenções tinham que ser feitas para mostrar ao aluno que determinada palavra tinha sido escrita totalmente em LE ou com forte influência dela. A mesma situação também ocorreu no caso em que foi escrita uma palavra em inglês. Esses casos podem ser observados a seguir:

J3-P2

Professora: *E “ela virou um zoombi”. Aqui, tu escreveste como se estivesse em inglês, mas em português é como se fala mesmo, “zum- bi”.*

J3: *É porque na prova tinha “zoombi” e aí eu pensei que era assim.*

Professora: *Hum! É que aquele, na verdade, era um personagem, com esse nome assim, em inglês. Esse aqui até podes deixar, não tem problema, mas esses outros que vimos precisa arrumar, está bem?*

J3: *Tá*

J3-P2

Professora: *[...] “Pra ver sua avó. Ela pediu...”. Pe-diu”.*

J3: *“Pe”, com “E”.*

Professora: *Com “E”. Parece que tu confundiste com espanhol que é “pidió”, mas em português é “pediu”.*

J3-P2

Professora: *[...] “...que sua vó reviviera.” Também está em espanhol, seria “revivesse” ou “voltasse a vida”, pode ser. Está bem? “Passou duas semanas...”*

J3: *É.*

J3-P2

Professora: *Mas eu tenho aqui “lo”, “lo seu desejo”. Mas como eu faço isso em português?*

J3: *“O seu desejo”.*

Professora: *“O”, isso aí. [...]*

J3-P2

Professora: *[...] “Sua vó não revivi...”*

J3: *“Não, não revi...”.*

Professora: *“Não reviveu”, pode ser ou “não voltou a vida”, tá? [...]*

J3-P4

Professora: *No título, tu escreveste “futebol” mas isso não é em português, é em espanhol. Como é em português?*

J3: *“Futebol”.*

Professora: *Isso, “futebol”. [...]*

A3-P5

Professora: *[...], precisamos arrumar umas coisinhas aqui no teu texto. Aqui, quando tu escreves “apodo”, tu estás escrevendo em espanhol. Olha no quadro, como é “apodo” em português?*

A3: *Apelido.*

Professora: *Isso, apelido. Tens que ter atenção pra não misturar português e espanhol, era só copiar do quadro. [...]*

A3-P5

Professora: *[...] Olha só, aqui, quando tu escreveste “futebol”, tu também estás escrevendo em espanhol. Como é em português?*

A3: *“Futebol”. Eu sempre misturo.*

Professora: *Pois é, tem que prestar mais atenção nisso, olha aqui (apontando para outra ocorrência do mesmo erro no texto), aqui tu escreveste em espanhol também. Precisa arrumar isso, está bem?*

A3: “Tá”.

A3-P5

Professora: *A mesma coisa aqui, tu escreveste que queres ser “futebolista”, mas isso também é em espanhol. Como se diz em português?*

A3: *Jogadora de futebol.*

Professora: *Então, viu como tu sabes?*

A3: *É que eu me confundo às vezes.*

Professora: *Precisas ter mais atenção com isso. [...]*

L-P1

Professora: *Aqui tu escreveste “era uma vez um menino que se llamava Pedro”. Tu escreveste “chamava” com dois “L”, mas isso é espanhol. Como faz o som de “cha”?*

L: *Com “CH”?*

Professora: *Isso, com “CH”. [...]*

E1-P2

Professora: *[...] Aqui, no final da linha, tu escreveste “ela entrou e gritou – monstruooo”. Tu até podes usar monstruooo, para mostrar como a menina estava falando, mas sem o “U”, “monstruooo, porque que assim (apontando para a palavras no texto) é em espanhol, está bem?*

E1: “Tá”.

E1-P3

Professora: *“Cuando eles chegaram na beira do mar...”. Olha só, “quando” a gente não escreve com “C”, assim é em espanhol. Como eu faço “quan” em português?*

E1: *Com “QU”.*

Professora: *Com “QU”. Mas está faltando outra letra aqui. “Quan-do” (ênfatisando a primeira sílaba).*

E1: *O “M”?*

Professora: *Não, não é o “M”.*

E1: *O “N”.*

Professora: Isso, o “N”. O “M” só vamos usar antes de “P” e “B”.

E1: “Tá”.

L-P3

Professora: [...], vamos olhar aqui. Tu escreveste “ele era o rei do mar junto com seus irmãos y se davam muito bem”, mas escreveste com “Y”, como no espanhol. No português, o que devemos usar aqui (apontando para a ocorrência da palavra no texto)?

L: A gente usa “E”.

Professora: Isso, “E”. “Y” só no espanhol. Tu fizeste a mesma coisa aqui, ó (apontando para outra ocorrência da mesma palavra no texto). Precisas trocar, está bem?

L: “Tá”.

L-P5

Professora: [...] Aqui quando tu escreveste tua data de nascimento, escreveste “2 de julio”, mas assim é em espanhol. Como é em português?

L: Julho.

Professora: Isso, julho, com “LH”. [...]

Apesar de Wertsch (2007) ter diferenciado entre mediação explícita e implícita, notou-se a utilização de ambas as formas de mediação ao longo das aulas. Após cada um dos diálogos e correções orais, os alunos voltavam com os textos a suas mesas e davam início à reescrita dos mesmos. Com a repetição frequente desse tipo de atividade, pôde-se perceber uma diminuição gradual dos erros cometidos. Foi possível perceber que, após os momentos de mediação, e com a recorrência deles, os alunos demonstravam-se capazes de identificar mais rapidamente os erros cometidos e, em muitos casos, não tornando a repeti-los. Vale ressaltar que, com o aumento dos conteúdos aprendidos a cada nova semana de atividade, a possibilidade de novos erros também aumentava. Contudo, ainda sim, é perceptível a diminuição dos equívocos. Essa conclusão fica evidente com a observação da tabela da seção a seguir, que demonstra, simplificada, os resultados obtidos ao final do processo.

5.3 As reescritas textuais e os erros persistentes a partir da mediação/intervenção docente

O ato de produção textual envolve a tomada de decisões para atingir determinados objetivos e, de acordo com Barbeiro, essas decisões podem derivar tanto da ativação inconsciente de opções oferecidas pelo sistema quanto surgir de maneira consciente (Barbeiro, 2020). O aprendizado da escrita, em grande parte, implica expandir a habilidade de fazer escolhas na construção do texto e a reescrita é uma estratégia que destaca essas escolhas, visando a aprimorar os objetivos sociocomunicativos.

As duas abordagens mencionadas pelo autor em relação à atividade de reescrita são estratégias adotadas para fomentar o desenvolvimento do processo criativo, e podem ser incorporadas ao processo educacional com o intuito de aprimorar a habilidade de escrita. A abordagem que incorpora a reescrita como parte do processo busca uma versão aprimorada do texto por meio da revisão.

Nas atividades propostas, os alunos receberam orientação do professor na tarefa de reescrever antes de realizar a prática da reescrita. Ao chegar à reescrita individual, os alunos puderam basear-se no trabalho pedagógico conduzido nas atividades anteriores e nos recursos linguísticos que foram destacados e explicados. Através da reescrita, buscou-se que os alunos apropriassem-se desses recursos, "mantendo os padrões sofisticados de linguagem de um texto literário, ou o nível de especificidade e rigor de um texto factual" (BARBEIRO, 2020, p. 7). O objetivo final era fazer com que o aluno conseguisse incorporar esses recursos em seus próprios textos. Dessa forma, a reescrita representa uma etapa intermediária na manipulação dos recursos linguístico-textuais associados a um determinado gênero.

A relevância do papel do professor destaca-se ao tornar explícitos os recursos e as atividades colaborativas, pois o ele instiga, orienta e participa ativamente nas atividades, atribuindo aos alunos um papel ativo nesse processo. Esse princípio refere-se ao avanço na aprendizagem facilitado pela assistência na zona de desenvolvimento proximal, conforme a perspectiva vygotskyana (Vygotsky, 1991). Nas palavras de Barbeiro,

A reescrita não surge [...] de forma automática e única. Ela se constitui como um campo de trabalho pedagógico, em que os instrumentos, as estratégias e atividades adotadas potenciam determinados resultados, de que o professor deve ser consciente, para os integrar na sua prática (2020, p. 16).

A modalidade de reescrita que mantém o campo do texto original apresenta potencialidades não apenas em textos objetivos/informativos, mas também em textos subjetivos, que visam a envolver o leitor, como histórias. O quadro a seguir (Quadro 7) demonstra, de maneira visual e resumida, todos os erros cometidos pelos alunos participantes dessa pesquisa, em cada uma das produções realizadas, assim como nas suas posteriores reescritas.

Quadro 7 – Resultados obtidos com as escritas e reescritas

ALUNOS PARTICIPANTES SELECIONADOS						
ALUNOS PRODUÇÕES	MAIS “ERROS”		INTERMEDIÁRIO		MENOS “ERROS”	
	E1	J3	I	A3	L	J4
Produção 1 Gênero Conto “Tema Livre”	<ul style="list-style-type: none"> Falta de margem de parágrafo; Uso da paragrafo nos discursos diretos, ao invés de travessão; “serto” ao invés de “certo”; “passado” ao invés de “passando”; Separação silábica (rem-oto); “memo” ao invés de “mesmo”; “ese” ao invés de “esse”; “dize” ao invés de “disse” (6 vezes); “cuado” ao invés de “quando”; “tranculo” ao invés de “tranquilo” (2 vezes); “ropa” ao invés de “roupa”; “desa” ao invés de “dessa”; “nuca” ao invés de “nunca”; 	<ul style="list-style-type: none"> “equa” ao invés de “égua” (2 vezes); “felises” ao invés de “felizes”; “veterinario” ao invés de “veterinário” (2 vezes); “esta” ao invés de “está” (2 vezes); “gravida” ao invés de “grávida”; “so” ao invés de “só”; “dise” ao invés de “disse”; “siguirão” ao invés de “seguiram”; “monto” ao invés de “montou”. 	<ul style="list-style-type: none"> Letra minúscula no início de parágrafo (1 vez); “disapareceu” ao invés de “desapareceu”; “comesei” ao invés de “comecei”; “aparese” ao invés de “aparece”; “garvida” ao invés de “grávida”; Nome próprio com letra minúscula (2 vezes) 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de margem de parágrafo; Letra minúscula no início de frase (2 vezes); “Muitos” árvores ao invés de “muitas árvores”; “Derrepente” ao invés de “de repente”; Nome próprio com letra minúscula. Separação silábica (passar) 	<ul style="list-style-type: none"> Falta da margem de parágrafo; “llamava” ao invés de “chamava”; “mais” ao invés de “mas” (4 vezes). 	<ul style="list-style-type: none"> “o” (pronome pessoal) ao invés de “a” (pronome pessoal); “mais” ao invés de “mas” (2 vezes); “so” ao invés de “só”.
Reescrita 1 Gênero Conto “Tema Livre”	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.
Produção 2 Gênero Conto “História de Halloween”	<ul style="list-style-type: none"> “titulo” ao invés de “título”; Nome próprio com letra minúscula (6 vezes); “docês” ao invés de “doces” (8 vezes); “ja” ao invés de “já”; “orrivel” ao invés de “horrível”; “pasar” ao invés de “passar”; “asustada” ao invés de “assustada”; “monstrooooo” ao invés de “monstroooo”; “asusata” ao invés de “assusta”; “le” ao invés de “lhe”. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de margem de parágrafo; “semintério” ao invés de “cemitério”; “pidiu” ao invés de “pediu”; “dezejo” ao invés de “desejo”; “reviviera” ao invés de “revivesse”; “reviviu” ao invés de “reviveu”; “prassinha” ao invés de “pracinha”; “selebrooo” ao invés de “cérebrooo”; “de pois” ao invés de “depois”; “zoomby” ao invés de “zumbi”; 	<ul style="list-style-type: none"> “munto” ao invés de “muito”; “chuveu” ao invés de “choveu”; “em sima” ao invés de “encima”. 	<ul style="list-style-type: none"> “asombrada” ao invés de “assombrada”; “agente” ao invés de “a gente” (2 vezes); “percequir” ao invés de “perseguir”; “percequindo” ao invés de “perseguinto”; Falta de margem de parágrafo; “abandona” ao invés de “abandonada”. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de margem de parágrafo; “é” ao invés de “e” (2 vezes); “apoiaroo” ao invés de “apoiaram”; “pego” ao invés de “pegou”; “durmir” ao invés de “dormir”. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de margem de parágrafo.
Reescrita 2 Gênero Conto “História de Halloween”	<ul style="list-style-type: none"> “horrivél” ao invés de “horrível”; Os demais erros foram corrigidos. 	<ul style="list-style-type: none"> “cemintério” ao invés de “cemitério”; “dessejo” ao invés de “desejo”; “ficara” ao invés de “ficasse”; “cumprido” ao invés de “cumprido”; “prassinha” ao invés de “pracinha”; Os demais erros foram corrigidos. 	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.
Produção 3 Gênero Conto “No fundo do mar”	<ul style="list-style-type: none"> “cuado” ao invés de “quando”; “bera” ao invés de “beira”; “presioea” ao invés de “preciosa”; Separação silábica (arrumá-ndo); “dice” ao invés de “disse”. 	<ul style="list-style-type: none"> “ves” ao invés de “vez”; “to dos” ao invés de “todos”; “avía” ao invés de “havia”; “submarino” ao invés de “submarino” (2 vezes); “asustado” ao invés de “assustado”; “desidiu” ao invés de “decidiu”; “feis” ao invés de “fez”; “cosqinha” ao invés de “cosquinha”; 	<ul style="list-style-type: none"> “mergulhador” ao invés de “mergulhadora”. 	<ul style="list-style-type: none"> Separação silábica (possível). 	<ul style="list-style-type: none"> “y” ao invés de “e” (2 vezes); “e” ao invés de “é”; “atacoo” ao invés de “atacou”; “descubriram” ao invés de “descobriram”. 	Sem erros.

		• "nadarão" ao invés de "nadaram".				
Reescrita 3 Gênero Conto "No fundo do mar"	• "quando" ao invés de "quando"; Os demais erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	• "ouve" ao invés de "houve"; Os demais erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	Sem erros a corrigir.
Produção 4 Gênero Manual "Minha brincadeira favorita"	• "mínimo" ao invés de "mínimo"; • "varrafa" ao invés de "garrafa"; • "posicionar" ao invés de "posicionar"; • "esta" ao invés de "estar"; • "contrário" ao invés de "contrário"; • "algem" ao invés de "alguém"; • Não utilizou verbos no imperativo;	• "futebol" ao invés de "futebol"; • "pessoas" ao invés de "pessoa" (3 vezes); • "retangular" ao invés de "retangular"; • Não utilizou verbos no imperativo.	• Não utilizou verbos no imperativo.	• "quem" ao invés de "que"; • "numero" ao invés de "número".	Sem erros.	• "tem" ao invés de "têm"; • Não utilizou verbos no imperativo.
Reescrita 4 Gênero Manual "Minha brincadeira favorita"	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	Sem erros a corrigir.	Todos os erros foram corrigidos.
Produção 5 Gênero Biografia "Eu – autor"	• "naci" ao invés de "nasci"; • "materia" ao invés de "matéria"; • "tandem" ao invés de "também".	• "matemateca" ao invés de "matemática"; • "futebol" ao invés de "futebol"; • "adevogada" ao invés de "advogada"; • "nasimento" ao invés de "nascimento".	Sem erros.	• "nascimento" ao invés de "nascimento"; • "futebol" ao invés de "futebol" (2 vezes); • "medica" ao invés de "médica".	• "julio" ao invés de "julho"; • "historia" ao invés de "história".	• Falta de pontuação adequada (parágrafos muito longos)
Reescrita 5 Gênero Biografia "Eu – autor"	Todos os erros foram corrigidos.	• "tam bem" ao invés de "também"; • "nasimento" ao invés de "nascimento". • "matematica" ao invés de "matemática".	Sem erros a corrigir.	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.	Todos os erros foram corrigidos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Faz-se necessário salientar que, durante a aplicação das atividades da presente pesquisa, houve uma interrupção entre as escritas de P1 e P2, por motivos pessoais da professora/pesquisadora. O hiato entre essas escritas, que seria inicialmente de uma semana, foi de quatro semanas, o que pode explicar a persistência ainda elevada de erros na P2. As demais atividades foram desenvolvidas sem intercorrências, resultando na obtenção dos objetivos pretendidos.

Ao longo da análise e, sobretudo, com a elaboração desse quadro, pôde-se perceber que as atividades de observação e análise dos erros cometidos durante a primeira escrita impactaram positivamente no resultado da reescrita, uma vez que houve considerável diminuição e, por vezes, exclusão dos erros originais. Uma avaliação negativa, entretanto, pode ser feita com relação ao não aprofundamento das discussões em relação às características textuais dos diferentes gêneros trabalhados. Os aspectos e especificidades de cada um dos gêneros utilizados foram apresentados aos alunos durante realização das atividades oriundas dos livros didáticos e na apresentação da proposta de produção textual, no cabeçalho de orientação. Embora a maior parte dos erros encontrados nas produções dos alunos digam respeito à aspectos gramaticais, os aspectos textuais poderiam e deveriam ser retomados, com o intuito de reforçar ainda mais esse conteúdo com os alunos.

Os desafios e implicações do processo residem na abordagem da aprendizagem da escrita com base na leitura de textos, abrangendo não apenas o nível macroestrutural, mas também as decisões léxico-gramaticais, visto que a reescrita de textos deve estabelecer uma conexão entre essas duas competências. Conforme afirma Barbeiro, a proximidade da reescrita em relação ao texto original pode ser explorada em trajetórias que contemplam diferentes graus de semelhança ou distanciamento, indo desde a paráfrase, como o grau mais próximo de escrita, até graus mais distantes, nos quais a reescrita introduz variações em relação ao texto original, como a introdução de novos personagens, eventos, contextos, problemas ou soluções (Barbeiro, 2020).

Embora as fases de revisão e reescrita tenham ocorrido quase que simultaneamente, é fundamental notar que a fase de revisão não está condicionada ao processo de reescrita. De acordo com Shimazaki (2003), alguns escritores podem encontrar dificuldades na execução da etapa de reescrita devido a fatores como falta de maturidade linguística, ausência de motivação para realizar essa fase, entre outras possibilidades. Portanto, o papel do professor é crucial como um incentivador essencial desse processo, desde o planejamento da atividade de escrita até o momento em que os alunos revisam e reescrevem o texto. A ênfase está em cultivar a prática da escrita como um hábito, tanto para os professores por meio da mediação que realizam quanto para os alunos por meio da sua própria prática (Shimazaki, 2023).

Dessa forma, o professor representa uma figura de extrema importância durante esse processo, desde o momento em que idealiza as atividades de escrita que serão realizadas até o momento em que os alunos efetivamente executam a produção escrita e as reescritas subsequentes, fazendo dessa prática uma rotina.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou a avaliar o uso da reescrita, mediada por leitura e intervenção docente, como uma ferramenta para aprimorar a produção textual dos estudantes. O trabalho resultou nas categorias a priori: “A escrita e a reescrita no cotidiano da sala de aula”, subdividida em “O trabalho com a escrita e os gêneros textuais nos anos iniciais”, mostrando o que apontam os documentos normativos PCN e BNCC, e “O papel da escrita”; “A mediação em Vygotsky”; “Procedimento metodológico”, subdividida em “Método da Intervenção” e “Método de Avaliação da Intervenção” e “Apresentação da Pesquisa e análise dos resultados”, subdividida em “As produção textuais a partir do encaminhamento verbal/geral da professora”, “Amostras da mediação docente” e “As reescritas textuais e os erros persistentes a partir da mediação/intervenção docente”. A subcategoria “Amostras da mediação docente” subdividiu-se em outras duas categorias menores: “Intervenção dialógica” e “Intervenção gramatical”. Essas subdivisões ocorreram somente após a análise dos dados obtidos, sendo as únicas que não foram determinadas *a priori*.

A categoria “A escrita e a reescrita no cotidiano da sala de aula” discorreu sobre como a prática da escrita desempenha um papel fundamental na comunicação ao longo do tempo e espaço, permitindo interações e disseminação de conhecimentos.

Entretanto, minha experiência prática no ensino fundamental revelou a recorrência de alunos com dificuldades em expressar pensamentos de maneira coesa por escrito. Isso destacou a necessidade de iniciar o desenvolvimento da escrita desde os estágios iniciais da educação básica, para que, ao chegar ao final desse período, os alunos tornem-se escritores competentes, como indicam Castro, Damiani e Selau (2016).

Vale ressaltar que, conforme observado por Castro (2014), embora a escrita permita a expressão de informações, conhecimentos e sentimentos em qualquer momento, muitas pessoas enfrentam dificuldades em comunicar-se de maneira clara por escrito. Isso reforça a importância de iniciar um trabalho focado na produção textual desde os primeiros anos escolares. O ensino e produção de textos não devem ser descontextualizados; pelo contrário, devem considerar o cotidiano dos alunos, tornando a prática dos sujeitos o centro das ações pedagógicas.

A compreensão dos gêneros textuais é essencial para a produção de textos escritos significativos. A escola deve aproveitar a diversidade de gêneros textuais

existentes na sociedade, adaptando-os às necessidades de ensino/aprendizagem. Contos, manuais e textos de divulgação científica, por exemplo, podem ser utilizados para aproximar os alunos do conteúdo estudado. Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também orientam o trabalho com gêneros e produção escrita na educação.

Os subitens seguintes, “Parâmetros Curriculares Nacionais”, e “Base Nacional Comum Curricular”, apresentaram diretrizes e normativas sobre o ensino, sobretudo da escrita, na educação brasileira. Os PCN (Brasil, 1997) são documentos que compõem a grade curricular com o propósito de garantir o acesso a conhecimentos necessários para a cidadania, independente das condições socioeconômicas dos estudantes. Entretanto, segundo os PCN de Língua Portuguesa para as séries iniciais, o ensino da língua concentra-se em encadear conteúdos, do nível silábico ao textual. Contudo, essa abordagem limita-se à leitura/decodificação, negligenciando a interpretação. O documento destaca a importância de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, recomendadas a partir de situações reais para refletir sobre a língua no contexto da produção e interpretação, visando à conscientização da produção escrita dos alunos.

Os PCN estabelecem objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, enfatizando a necessidade de os alunos desenvolverem habilidades de compreensão oral e escrita, assumir a palavra e produzir textos em diversas situações sociais. Destacam a importância do trabalho cooperativo, discussões e trocas de ideias imersas em situações reais de uso da linguagem. Para formar escritores competentes, os PCN ressaltam a seleção adequada do gênero textual, o planejamento do discurso de acordo com o objetivo e o leitor, além da capacidade de revisão do próprio texto. De acordo com o documento, ser um escritor competente implica em adequar o texto ao leitor, contexto de circulação e objetivos comunicativos, desenvolvendo habilidades de revisão e leitura eficaz.

Nas últimas duas décadas, as pesquisas na aprendizagem da escrita destacaram dois processos concomitantes: compreender o sistema de escrita e a função da linguagem usada para escrever. A escrita não deve ser ensinada apenas por meio da decodificação, mas sim proporcionando aos alunos oportunidades de aprender a escrever em condições semelhantes às de uso real. O conhecimento sobre a escrita destaca que ela não é um espelho da fala e que a compreensão da escrita é mais eficaz por meio da leitura do que pela própria escrita.

Já a BNCC (Brasil, 2018) orienta a implantação de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens na Educação Básica, diferentemente dos PCN. Esse novo documento mantém a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem apontada pelos PCN, mas introduz mudanças importantes. Nele, os conteúdos são organizados por unidade temáticas/objetos de conhecimento, visando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para cada ano escolar. Em relação à LP, a BNCC propõe quatro grandes eixos: leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/semiótica. As mudanças incluem a explicitação de questões gramaticais em cada ciclo do ensino primário, análise integrada à prática social, foco nas peculiaridades da leitura e escrita em ambiente digital e atenção aos gêneros textuais multimodais e multissemióticos.

A divergência entre ambos os documentos não se limita ao conteúdo, mas também reflete as diferentes épocas de formulação. A BNCC, sendo mais recente, tem como objetivo atender às demandas de uma sociedade em constante evolução, capacitando os cidadãos para participar ativamente nas decisões e mudanças sociais. Os documentos normativos devem, portanto, acompanhar essas mudanças para satisfazer a crescente necessidade de conhecimento. Embora haja distinções evidentes entre os documentos, cabe aos profissionais da educação avaliar e escolher a diretriz mais apropriada, considerando o contexto escolar, para proporcionar uma aprendizagem significativa e colaborativa na formação de cidadãos que impactem positivamente na comunidade.

O subitem seguinte, “O papel da reescrita”, considera que o ato de reescrever textos desempenha uma função vital no aprendizado, facilitando um diálogo entre o autor e sua produção textual. Para além da correção de aspectos gramaticais, a reescrita instrui os alunos sobre aprimorar a coesão, coerência e vocabulário, realçando a importância de detalhar informações e organizar o texto de maneira eficaz. Ao revisar o texto, o aluno se transforma em um participante ativo, expressando concordância ou discordância, o que contribui para a compreensão e responsividade. Essa prática constante não apenas auxilia na assimilação de elementos e regras da escrita, mas também instiga o aluno a perceber que qualquer texto pode ser aperfeiçoado. Os alunos precisam entender que uma escrita eficaz demanda reescrita contínua, tornando-os conscientes da relevância desse processo para a clareza e legibilidade textual e a decisão de reescrever deve ser uma escolha do aluno, impulsionada pela perspectiva de leitores virtuais que incentivam a busca

por uma produção textual de maior qualidade. O papel mediador do professor é essencial nesse contexto, orientando os estudantes ao longo de todo o processo de revisão e reescrita.

A categoria “A mediação em Vygotsky” destaca a abordagem do professor na sala de aula ao introduzir novo conteúdo de maneira contextualizada, partindo do conhecido para o desconhecido. Vygotsky é mencionado, enfatizando a importância da mediação na aprendizagem, destacando a inclusão de signos para causar uma transformação qualitativa nas funções mentais.

Vygotsky aborda a relação entre objeto de pesquisa e método na psicologia infantil, enfocando a necessidade de um método adequado para abordar problemas inovadores. Ele propõe um método autêntico, destacando a importância de compreender as relações, identificar pontos fortes e fracos, e aplicá-lo adequadamente na pesquisa psicológica. O capítulo destaca a evolução da psicologia experimental, apontando para a limitação do método tradicional de estímulo-reação ao estudar processos psíquicos superiores. Vygotsky também propõe um novo método, começando com a análise de funções psicológicas rudimentares para compreender a base do desenvolvimento cultural.

O texto também explora exemplos de funções rudimentares, em uma perspectiva vygotskyana como a prática de dar nós para memorização, destacando a importância da análise dessas funções para compreender o desenvolvimento cultural do comportamento e discutindo a relação entre uso de signos e ferramentas na atividade humana. Discorre, também, sobre a mudança na abordagem da análise psicológica ao longo do tempo, enfatizando a transição de uma psicologia de elementos para uma psicologia de processos íntegros, destacando a importância da análise genética na compreensão dos fenômenos psicológicos.

A análise dinâmica é introduzida como uma abordagem para entender a formação de reações eletivas. Vygotsky questiona a ideia tradicional de escolha na psicologia clássica, destacando a necessidade de uma abordagem dinâmica para compreender o desenvolvimento da atenção.

A discussão sobre mediação destaca as perspectivas explícita e implícita de Vygotsky, que usa diferentes linguagens sociais ao longo de sua carreira, incorporando conceitos de psicologia, fisiologia, semiótica e teoria literária. A mediação explícita envolve a introdução intencional de estímulos, enquanto a implícita está relacionada à linguagem natural e ao discurso social e interno. O texto conclui

destacando a importância do papel do professor como mediador na aprendizagem, especialmente no contexto da escrita e reescrita, onde a orientação do professor é crucial para o desenvolvimento dos alunos.

Metodologicamente, a pesquisa realizada é definida como uma intervenção pedagógica, caracterizada pelo planejamento e implementação de atividades inovadoras para melhorar os processos de aprendizagem dos participantes e cujo objetivo é reduzir a distância entre a prática educacional e a produção acadêmica. O método de aplicação envolveu a descrição detalhada das atividades realizadas, incluindo o método de ensino e as atividades planejadas. A avaliação da intervenção abrangeu a análise dos efeitos sobre os participantes e a análise dos elementos da intervenção responsáveis por essas mudanças, assim como a utilização de técnicas de análise comunicacional, destacando a importância da semântica.

O subitem “Método da intervenção” apresenta o local de aplicação da pesquisa, uma escola de ensino privado, localizada na fronteira Jaguarão – Brasil e Rio Branco – Uruguai, bem como os sujeitos participantes, os 20 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, selecionados com consentimento dos responsáveis e dos próprios alunos. Já em “Intervenção”, foi feita a descrição das atividades realizadas. A pesquisa consistiu na intervenção pedagógica, envolvendo a criação de um livro com produções dos alunos, visando melhorar a escrita. Os alunos realizaram atividades de escrita e reescrita, abordando diferentes gêneros textuais, cujas correção e reescrita eram guiadas pela professora, proporcionando oportunidades de aprendizado. A seleção do corpus de pesquisa seguiu critérios de representatividade optando por seis alunos com diferentes níveis de competência escrita e o método adotado buscou evidenciar os efeitos da reescrita na melhoria da habilidade escrita, considerando a teoria de Luria sobre a intervenção frequente para iniciar processos psicológicos complexos.

O subitem “Método de avaliação da intervenção”, apresentou a análise das atividades realizadas, bem como dos dados de pesquisa obtidos. A pesquisa utilizou análise documental e observação participante, por meio de gravações, como instrumentos de coleta de dados e a observação focou nas interações professora-alunos durante a correção e reescrita dos textos. A análise documental foi realizada a partir da gravação de áudio da interação professora x alunos, para minimizar interferências, e também a análise de produções textuais dos alunos, produções textuais e suas posteriores reescritas. A metodologia de análise da intervenção incluiu a identificação e seleção de documentos, organização, leitura, codificação,

categorização, análise e interpretação dos dados, com o intuito de avaliar o uso da reescrita como ferramenta de aprimoramento da produção escrita dos alunos do 4º ano, explorando os efeitos dessa intervenção motivada por leitura e mediação.

Em “Apresentação da pesquisa e análise dos resultados”, foram descritos, pormenorizadamente, os resultados obtidos, divididos em três grandes grupos de análise pré-definidos. No subitem “As produções textuais a partir do encaminhamento verbal/geral da professora” foram categorizados os erros cometidos pelos alunos em suas produções textuais e na reescrita dos textos. Os erros incluíram aspectos ortográficos, como ausência ou uso inadequado de letras, problemas na separação silábica e acentuação, além de erros gramaticais, como falta de concordância verbal e nominal e problemas de coesão textual. A análise das teorias sobre a aquisição da linguagem destacou a influência dos mecanismos inatos na aquisição da fala e a importância dos estímulos externos na aprendizagem da escrita. A Psicogênese da Língua Escrita trouxe uma perspectiva inovadora, enfatizando o papel do aprendiz na construção do conhecimento durante o processo de aquisição da escrita.

Dentre os erros ortográficos mais recorrentes, a ausência de letras em palavras foi observada, sendo alguns casos considerados esporádicos. A influência da LE também foi identificada, evidenciando-se em erros de grafia e na escolha de palavras. Alguns erros foram atribuídos à hipercorreção enquanto outros refletiam tentativas de representar a oralidade na escrita. A presença de letras desnecessárias em palavras foi associada à falta de compreensão sobre a representação fonética.

Erros gramaticais, como junção inadequada de palavras e problemas de concordância, foram identificados e alguns participantes apresentaram dificuldades na segmentação correta das palavras e utilização inadequada da margem de parágrafo. A coesão textual foi prejudicada por repetições desnecessárias e falta de pontuação adequada. A falta de acentuação gráfica também foi observada, sugerindo uma possível influência do uso de mídias digitais na escrita.

A intervenção pedagógica focou na conscientização dos alunos sobre os erros, visando aprimorar a escrita. A distinção entre fala e escrita foi destacada, enfatizando que a escrita é um código de representação, não de transcrição, da fala. A complexidade do processo de aprendizagem da escrita demanda tempo e esforço contínuo por parte dos alunos.

No subitem “Amostras da mediação docente”, foram descritas as intervenções realizadas pela professora para que os alunos identificassem os erros cometidos e

pudessem realizar a posterior reescrita, quando necessário. Para executar as tarefas de correção propostas, os textos foram examinados, e os erros foram destacados e sublinhados no papel. Isso foi feito para que os erros fossem identificados e discutidos durante o feedback fornecido aos alunos participantes. Durante a orientação do professor, os alunos foram guiados a reconhecer e compreender os erros por meio da mediação da professora.

A intervenção docente, por vezes, recorria a abordagens dialógicas, quando estimulava os alunos a refletirem sobre o objeto de estudo, encorajando-os a formular e reformular hipóteses. Em outras circunstâncias, a intervenção era de natureza gramatical, sendo necessário revisitar e reforçar determinadas regras de uso.

Wertsch (2007) destaca a importância de os professores auxiliarem os alunos a tornarem-se fluentes, envolvendo-os na expressão verbal de suas compreensões. Em situações de mediação implícita, é crucial que o professor estabeleça conexões entre as experiências dos alunos e conceitos fundamentais, orientando-os a aprimorar seu entendimento. Sforzi (2008) ressalta, na abordagem de Vygotsky, a ênfase está nas interações sociais e destaca a mediação como fundamental para o desenvolvimento humano na inter-relação entre sujeito, conhecimento e sujeito. A autora enfatiza que o sistema de signos possibilita a transição do interpsicológico para o intrapsicológico.

Durante as intervenções dialógicas, deve-se optar pela orientação textual em vez da simples correção, priorizando a construção colaborativa de significados. Essa abordagem implica uma transformação paradigmática nas práticas pedagógicas, destacando aspectos sociais, dialógicos e mediadores nas atividades de leitura e escrita.

No último subitem dessa categoria, “As reescritas textuais e os erros persistentes a partir da mediação/intervenção docente” é realizada a apresentação dos resultados obtidos, bem como a apresentação de uma tabela, que demonstra todos os erros cometidos e correções realizadas durante as reescritas. O ato de produção textual envolve decisões conscientes e inconscientes para alcançar objetivos específicos. O aprendizado da escrita inclui a expansão da habilidade de fazer escolhas na construção do texto, sendo a reescrita uma estratégia para destacar essas escolhas e aprimorar objetivos sociocomunicativos.

Dois abordagens de reescrita, destacadas por Barbeiro (2020), visaram a fomentar o desenvolvimento do processo criativo, sendo incorporadas ao processo

educacional para aprimorar a habilidade de escrita. A orientação do professor é fundamental, tornando explícitos os recursos linguístico-textuais e promovendo atividades colaborativas. A reescrita representa uma etapa intermediária na manipulação de recursos associados a um gênero, buscando que os alunos incorporem esses recursos em seus próprios textos.

A modalidade de reescrita que mantém o texto original apresenta potencialidades tanto em textos objetivos quanto subjetivos. O estudo destacou a importância do professor como facilitador do processo, incentivando a prática da escrita como hábito tanto para os professores quanto para os alunos. Os desafios no ensino-aprendizagem envolveram a abordagem da aprendizagem da escrita com base na leitura de textos, abrangendo decisões léxico-gramaticais. A reescrita visou estabelecer conexões entre competências, sendo explorada em diferentes graus de semelhança ou distanciamento em relação ao texto original.

Embora revisão e reescrita ocorressem simultaneamente, a fase de revisão não esteve condicionada à reescrita. O papel do professor foi crucial como incentivador do processo, cultivando a prática da escrita como hábito para professores e alunos. Com a conclusão das atividades de intervenção e análise dos dados obtidos, percebeu-se como a mediação/interferência da professora durante o processo de produção contribuiu para uma melhora na qualidade dos textos e, conseqüentemente, na diminuição dos erros cometidos.

Embora as atividades tenham sido desenvolvidas em um espaço curto de tempo (um semestre), já foi possível observar resultados positivos. Isso enfatiza a necessidade de realizar um trabalho contínuo, que inclua abordagens reflexivas e interativas, visando estimular o pensamento, raciocínio e a compreensão das normas que regem a escrita. É fundamental que os educandos apropriem-se dessas normas para utilizá-las de maneira adequada em diversas situações linguísticas. Ao assumir o papel de mediador da aprendizagem, o professor possibilita aos alunos atingirem níveis e objetivos antes não alcançados

No caso específico de alguns dos sujeitos participantes dessa pesquisa, percebeu-se uma grande influência da língua materna, LE, na produção escrita desses alunos. O ambiente familiar é também um forte influenciador nesse caso, uma vez que a LE está presente em todas as atividades diárias. Por isso, é necessário desenvolver atividades no ensino da gramática que envolvem mais ativamente os educandos no processo de ensino/aprendizagem de LP, tornando-os mais autônomos

e capazes de operar com as duas línguas simultaneamente. Isso facilita a aplicação dos conhecimentos adquiridos, uma vez que não é necessário pensar nas regras como fórmulas para produzir situações comunicativas, seja oralmente ou por escrito.

A intervenção pedagógica voltada para a prática da escrita, abordada nessa pesquisa, partiu do princípio de que o ato de escrever não é simples e pode apresentar desafios que prejudicam a expressão clara das ideias. Nesse contexto, a capacidade de refletir sobre a própria escrita, ao revisá-la e identificar problemas, torna-se essencial para que o aluno/autor ganhe controle sobre essas questões e consiga superá-las. É papel do professor explicar, questionar e corrigir enquanto trabalha com o aluno, para torná-lo capaz de atingir esse objetivo.

Fiad (2009) defende que a reescrita de textos, realizada como atividade durante o ensino da escrita e com intervenção do professor, pode resultar em mudanças positivas nos textos produzidos. De acordo com os resultados obtidos a partir dessa pesquisa, aprimorar as habilidades de escrita a partir dos erros é possível. O processo de reescrita é fundamental para o desenvolvimento do escritor, constituindo-se como um componente essencial do processo de produção textual.

Ao abordar a produção de textos na escola, o professor deve conceber essa atividade como um processo gradual e reservar um espaço para a escrita em suas aulas. Esse espaço permite que o aluno reflita sobre seu texto, observe-o sujeitar-se aos efeitos de sua escuta e escrita, e que as intervenções didáticas não se limitem apenas aos aspectos formais.

Apesar dos resultados obtidos, percebe-se que, sobretudo, com o exemplo do hiato entre as produções 1 e 2, e a conseqüente persistência elevada de erros na produção 2, que o trabalho com a reescrita não deve findar-se em si mesmo, mas deve representar um contínuo nas atividades escolares para que o progresso dos estudantes seja cada vez maior e mais evidente. A análise dos erros com as crianças (avaliação diagnóstica) permite que os professores avaliem sua própria prática e redimensionem o seu planejamento, a fim de atender às demandas apresentadas pela turma (avaliação formativa). É a partir da interação e mediação, através de intervenções adequadas, que um aluno com dificuldades na escrita pode superar seus obstáculos e tornar-se um bom escritor.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R.; MOTA, A. P.; OLIVEIRA, K. Escrita, mediação e reescrita na universidade: Os bilhetes orientadores como estratégia pedagógica para a reflexão linguístico-textual. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 33(2), 48-70, 2020. <http://doi.org/10.21814/rpe.18321>. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18321/16184>. Acesso em dez. 23.
- ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- ÁUREA DA SILVA, P. S. A escrita da fala e apropriação do sistema ortográfico nos textos de crianças das séries iniciais. **Anais da XX Jornada – GELNE – João Pessoa/PB**, 2004.
- ÁVILA, M. G. de; SELAU, B.; RODRIGUES, J. L. dos S. Análise de uma estratégia didática baseada na proposição de mediação em aulas de Biologia. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 559–583, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n2.a2022-65930. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/65930>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201202605200821164092b8a65e812866/BAKH TIN_Mikhail._Esttica_da_Criao_Verbal._So_Paulo._Martins_Fontes_2003..pdf. Acesso em jun. 22.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306. Disponível em: https://dialogo.fflch.usp.br/sites/dialogo.fflch.usp.br/files/upload/paginas/BAKHTIN%20C%20M.%20GE%CC%82NEROS%20DO%20DISCURSO%201-%20co%CC%81pia_0.pdf. Acesso em jun. 22.
- BARBEIRO, L. F. Da leitura à reescrita: propostas e percursos da pedagogia baseada em gêneros. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e218410, 2020. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/170882/161234>. Acesso em dez. 23.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 39-63.
- BAZARIM, M.; COLAÇO, J. de S. Correção textual-interativa como um andaime para a ampliação da competência escritora dos alunos da educação básica. In: **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ v. 31, n.64/2021. Disponível em

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14917/12272>. Acesso em dez. 23.

BELEI, R. Aparecida. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008.

BIANCHI, R.; NARCISO, S. O desenvolvimento de habilidades e de produções de textos a partir da reescrita. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Xanxerê**, [S. l.], v. 1, p. e12903, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeux/article/view/12903>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BOLZAN, D. B. e SPINASSÉ, K. P. **A percepção de jovens aprendizes de segunda língua em relação à prática de revisão por pares em produção escrita**. Ilha do Desterro [online]. 2016, v. 69, n. 1.

BORTONI-RICARDO S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO S. M.; OLIVEIRA, T. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: RICARDO, S. M., MACHADO, V. R. (Org). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. Disponível em <https://doceru.com/doc/ss1ns05>. Acesso em dez. 23.

BOUZADA, C. de P. **A influência do feedback do professor no processo de revisão e reescrita textual: uma experiência com alunos do PROEJA**. Universidade Federal de Viçosa, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=660633_ Acesso em fev. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em fev. 22.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 1ª a 4ª série**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, C. J. G. **Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Rev. Bras. Enferm., Brasília (DF) 2004 set/out; 57(5): 611-4.

CASTRO, R. F. de. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural**. 238f. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CASTRO, R. F. de; DAMIANI, M. F.; SELAU, B. **Consciência e controle: uma intervenção histórico-cultural sobre a escrita de acadêmicas de Pedagogia a distância.** Revista Educação (PUCRS. Online), v. 39, p. 66-75, 2016.

DAMIANI, M. F., et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822> Acesso em: set. 2020.

DESVIGNES, M. **La littérature à la porte des enfants.** Enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire. Paris: L'Harmattan, 2000.

DOS SANTOS, C. G., & FARIA, E. M. B. de. (2020). **A prática de reescrita textual: uma atividade colaborativa de escrita no 3º ano do ensino fundamental.** Calidoscópio, 18(1), 67–86. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.181.04>. Acesso em fev. 22.

FERREIRA, E. C. A. e ARAÚJO, D. L. de. **O (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em letras.** Trabalhos em Linguística Aplicada [online]. 2014, v. 53, n. 1.

FERREIRO. E. **Os processos de Leitura e Escrita,** Porto Alegre, 1987;

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon,** Porto Alegre, v. 29, n. 46, 2009. DOI: 10.22456/2238-8915.39740. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/39740>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FIAD, R. S. e MAYRINK-SABISON, M. L. T. **A escrita como trabalho.** In: MARTINS, M. H. (org.). Questões da linguagem. São Paulo, Contexto, 1991, p. 54-63.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, v. 9, p. 5-45, 1987.

FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; LIMA, L. O. de. A reescrita no processo de produção textual: respostas a bilhetes orientadores na educação básica. **Linguagens & Cidadania,** [S. l.], v. 17, n. 1, 2017. DOI: 10.5902/1516849225510. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/r>. Acesso em: dez. 2023.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. Campinas: Autores associados, 2015.

GASPAROTTO, D. M. e MENEGASSI, R. J. **Abordagens práticas de revisão textual dialógica no ensino médio.** Trabalhos em Linguística Aplicada [online]. 2020, v. 59, n. 2.

GERALDI, J. W. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo Ática, 1999.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa.** 2007. 344 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade

de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/11449/103610>>. Acesso em jun. 22.

GONÇALVES, A. V.; BARBOSA, S. M. A. D.; MARGARIDA, A. S. M.
Encaminhamentos para a reescrita na educação básica. In: **Confluência**. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 63, p. 424-455, jul.-dez. 2022. Disponível em <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/526>. Acesso em dez. 23.

GUIMARÃES, J. O., & SILVA, S. A. (2017). **Design e Educação**: uma estratégia para a escrita manual cursiva na era dos nativos digitais. *Projetica*, 8(1), 45–58. <https://doi.org/10.5433/2236-2207.2017v8n1p45>

GUSSO, A. e DALLA-BONA, E. M. **A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização**. *Educar em Revista* [online]. 2014, n. 52.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo/SP: Ática, 1986.

KRAEMER, M. D.; PARDINHO, J. A. de O.; SALVINI, R. Linguística aplicada: o processo de produção e reescrita textual na educação básica. In: **Confluência**. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 61, p. 434-462, jul.-dez. 2021 Disponível em <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/402>. Acesso em dez. 23.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. 22ed. São Paulo: Contexto, 2010. 80p.

LUCHETI DOS SANTOS DE CASTILHOS, G. T.; APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI, F.; MAIA BORGES TESTA, Lilian. Produção de texto na educação básica: interação, desenvolvimento e reescrita. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 135–146, 2023. DOI: 10.30681/recs.v13i2.6486. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/6486>. Acesso em: 28 dez. 2023.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. Ícone: São Paulo, 1992. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/LURIA-Alexander-Romanovich-A-Constru%C3%A7%C3%A3o-da-Mente-2.pdf>. Acesso em jun. 22.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO. **Para (re-)pensar o ensino de gêneros**. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v.2, nº1, p.17-28, 2004.

MARCUSCHI, Luiz A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MATEUS, P. O. S. **A mediação do professor no processo de refacção textual**: escrita e reescrita. Universidade Federal de Goiás, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3536638. Acesso em fev. 22.

MAZOCCO, D. M.; WACHOWICZ, T. C. Por uma abordagem filosófica da reflexão linguística na reescrita e na autoria. In: **Revista Linguística**. Rio de Janeiro, v. 17, nº 2, p. 270 – 291. Maio – Ago. 2021. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/42821/30068>. Acesso em dez. 23.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; MENEGOLO, L. W. (2011). **O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor**. Ciências & Cognição, 4. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/512>. Acesso em fev. 22.

MIRANDA, A. R. M. Aprendizagem e Ensino da Ortografia nas séries iniciais. In: **Trajетórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**, v. 1, p. 97-114, 2008.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilidade pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003

MOTA, F. P. **A interferência linguística em redações de venezuelanos estudantes de português na fronteira Brasil/Venezuela**. Unesp, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/fa107cd3-4108-4259-959c-5fd9551e13d8>. Acesso em 12 dez 23.

NEY, L.A.G. **Acentuação gráfica na escrita de crianças das séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pelotas: UFPel, 2012.

_____. Éra, éla, córda: a utilização do acento gráfico em textos espontâneos das séries iniciais e as relações com a fonologia. **Encontro de Pós-Graduação/Mostra Científica UFPel**, p. 1-5, 2009.

OLIVEIRA, A. V. B. H. **Estudo fonético-fonológico contrastivo entre a Língua Portuguesa falada no Brasil e a Língua Espanhola**. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió/AL. 2009

OLIVEIRA, M. A. NASCIMENTO, M. **Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita**. Educação em revista, 12, n.1, p. 33-43, 1990.

PARDINHO, J. A. de O. **Apropriações de conhecimentos em uma formação continuada colaborativa com foco na produção e reescrita de textos nos anos iniciais**. 2021. 180 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5288>. Acesso em fev. 22.

PAULA, H. et al. **Desvios de ortografia na escrita de alunos do sexto ano de uma escola estadual de Conceição das Alagoas, MG: proposta de intervenção**. 2020. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/1025>. Acesso em 28 nov. 23.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica / Linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities: dialogic expansion. **Revista de estudos da linguagem**, [S.l.], v. 28, n. 3, p. 1059-1098, mai 2020. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590>>. Acesso em: Jun. 22. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.3.1059-1098>.

ROSSI, J. C. **Ações colaborativas nos anos iniciais**: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4454>. Acesso em fev. 22.

SANTOS, Eudes da Silva. **“Era um veí um cidade”, o sintagma nominal na escrita de jovens e adultos**: tensão e conflito na composição da sintaxe de concordância nominal. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SEBASTIÃO, I. A competência da escrita e o erro ortográfico. In: **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. 2009. p. 2585-2597. Disponível em <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t7t7c188.pdf>. Acesso em 28 nov. 23.

SELAU, B.; HAMMES, L.; GRITTI, S. **O mestrado profissional em educação e a repercussão dos relatórios crítico-reflexivos à luz de Paulo Freire**. Revista FAEEBA, v. 25, p. 137-151, 2016

SENE, M. G. de. **Escrita e reescrita textual**: A importância da refacção no ensino médio. CORUJA FOLHETIM ACADÊMICO DE LETRAS | UERJ | Ano III - Número 2 | 1º semestre de 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marcus-De-Sene/publication/319469092_ESCRITA_E_REESCRITA_TEXTUAL_A_IMPORTANCIA_DA_REFACCAO_NO_ENSINO_MEDIO/links/59ad5e4eaca272f8a16167fa/ESCRITA-E-REESCRITA-TEXTUAL-A-IMPORTANCIA-DA-REFACCAO-NO-ENSINO-MEDIO.pdf. Acesso em fev. 22.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem e Desenvolvimento**: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ed.Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, v. 1.

SHIMAZAKI, E..M.; SILVA, J. F. O Processo de mediação da escrita, revisão e reescrita no Programa Residência Pedagógica (PRP). In: **Educação**| Santa Maria | v. 48|2023. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68283/61362>. Acesso em dez. 23.

SILVA JUNIOR, Bento Selau da. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos**: um estudo a partir de L. S. Vygotski. 2013. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SIMIONI, T.; NOBLE, L. F. Entre “hestórias’ e “príncipepes’, a hipercorreção na escrita revela o que as crianças sabem sobre a língua. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 25, n. 51, 13 jan. 2016.

SOARES, D. A. (2009). **Produção e revisão textual**: Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Vozes.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas Tomo III. Comisión editorial para la edición en lengua rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. 1931a.

_____. Método de investigación. In: _____. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas Tomo III. Comisión editorial para la edición en lengua rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. 1931b.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: 4 ed. Martins Fontes, 1991.
Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em 28 jun. 2023.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact**: finding and problems. The Hague: Mouton, 1953.

WERTSCH, James. Mediation. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James. **The Cambridge Companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



A pesquisadora Deise Anne Terra Melgar, responsável pela execução da pesquisa intitulada "**O papel da reescrita nas produções textuais escolares**", solicita autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser coparticipante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde n° 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, Nathalia Bameiro, ocupante do cargo de Coordenadora pedagógica no Colégio Nelson Wortmann, Jaguarão/RS, autorizo a realização desta instituição (Colégio Nelson Wortmann) a pesquisa "A reescrita sob a perspectiva de Vigotsky e o aprender a escrever escrevendo", sob a responsabilidade da pesquisadora Deise Anne Terra Melgar, tendo como objetivo primário analisar a utilização da reescrita como uma ferramenta de reflexão e aprimoramento da produção escrita dos alunos/autores, a partir de produções textuais de alunos do 4° ano do ensino fundamental da referida escola.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Jaguarão 26 de agosto de 2021.

Nathalia Bameiro Pedross

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante

Nathalia L. Pedross
Coord. Pedagógica
Col Nelson Wortmann
Portaria N° 02/2017

Colégio Nelson Wortmann

Parecer CEE 92 92 Processo 34786 91-5
Portaria Aut. Funcionamento 0972 de 30/01/1992
Rua Augusto Leivas 683 Fone (53) 3261 2435
Jaguarão RS

APÊNDICE II

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Título do projeto: O papel da reescrita nas produções textuais escolares

Pesquisador responsável: Prof^a. Deise Anne Terra Melgar

Pesquisador participante:

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar):

Prezado (a) aluno (a), você está sendo convidado (a) a para participar, como voluntário (a), de um estudo que tem como avaliar a utilização da reescrita como uma ferramenta de reflexão e aprimoramento da produção escrita dos estudantes. Este estudo está associado às atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa/Jaguarão), sob a supervisão de seu professor. A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. A realização do estudo é importante para analisar e qualificar a prática de produção escrita e reescrita durante as aulas de Língua Portuguesa e para auxiliar, incentivar e disponibilizar experiências sobre esta prática para que outros professores insiram essas atividades como um de seus conteúdos durante as aulas. O estudo será coordenado pelo Prof. Bento Selau da Silva Junior, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e as atividades serão conduzidas pela mestrandia Deise Anne Terra Melgar. Sua participação no estudo será relacionada à produção de textos escritos, bem como a posterior discussão e reescrita dos referidos textos. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Seu nome, assim como de suas colegas que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (redações) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número do coordenador da pesquisa (TELEFONE E RESPONSÁVEL), para o acadêmico XXXXXXXX(TELEFONE E RESPONSÁVEL). Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Além disto, será entregue um relatório à direção de sua escola contendo as principais informações do estudo. Estas informações poderão auxiliar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de aulas de Língua Portuguesa. Além disto, os pesquisadores ficarão à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa “A reescrita de redações escolares e o aprender a escrever escrevendo” assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno:

Nome do pesquisador responsável:

Assinatura do pesquisador responsável:

Jaguarão, _____ de _____ de 2022.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, de um estudo que tem como objetivo avaliar a utilização da reescrita, motivada por leitura e intervenção docente, como uma ferramenta de aprimoramento da produção textual dos estudantes. Este estudo está associado às atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa/Jaguarão), sob a supervisão de seu professor. A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. A realização do estudo é importante para analisar e qualificar a prática de produção escrita e reescrita durante as aulas de Língua Portuguesa e para auxiliar, incentivar e disponibilizar experiências sobre esta prática para que outros professores insiram essas atividades como um dos seus conteúdos durante as aulas. O estudo será coordenado pelo Prof. Dr. Bento Selau da Silva Junior, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa/Jaguarão) e as atividades serão conduzidas pela mestrande Deise Anne Terra Melgar.

O convite a sua participação deve-se à liberação de seus filhos (as) / estudantes para a realização de atividades relacionadas à produção de textos escritos, bem como a posterior discussão e reescrita dos referidos textos. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade, terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades, assim como qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. Todo o material coletado será armazenado em local seguro.

A participação dos alunos consistirá em realizar as atividades de produção textual requeridas pela pesquisadora, bem como as reescritas solicitadas. Os momentos de interação entre pesquisadora/participantes serão gravados para posterior análise. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

As gravações serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e, com o fim desse prazo, será descartado.

O computo final das produções dará origem a um livro, que será disponibilizado aos participantes. Os resultados da pesquisa serão apresentados através de publicação em artigos científicos, publicações da dissertação/tese, apresentação em congressos, etc.

Observações Finais:

Este Termo é redigido em duas vias (não será fornecida cópia ao sujeito, mas sim outra via), sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável (ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade), com ambas as assinaturas apostadas na última página.

"Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas".

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289

E-Mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118Uruguiana – RS

CEP 97500-970

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel.: (53) 98415 9920

e-mail: deisemelgar@yahoo.com.br

Jaguarão, 29 de Agosto de 2022.

Nome e Assinatura do Pesquisador – (pesquisador de campo)

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada "O papel da reescrita nas produções textuais escolares" e concordo em participar.

- Autorizo a gravação das atividades.
 Não autorizo a gravação atividades.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

Página 2 de 2

ANEXOS

ANEXO 1 – GÊNERO CONTO

CLICK NO TEXTO



CONTO

1 Leia, a seguir, a primeira parte do conto.



Guilherme Barros, 2000. Digital

Quando fiz sete anos

Lá estava meu avô, lá estava como se lá sempre estivera, naquele quartinho, entre aparelhos elétricos que não funcionavam mais – rádios, ferros, liquidificadores – e com várias ferramentas: chave de fenda, alicate, martelo...

Quando mais novo, porém, ele fora dono de uma loja de aparelhos eletrodomésticos – a primeira em nossa cidade –, com ela criando uma família de oito filhos. Depois, com o avançar da idade e suas limitações e doenças, foi se afastando da loja e, em seguida, do convívio social, recolhendo-se à sua casa. Ao morrer minha avó, aceitou morar com um dos filhos, que, além de um quarto para dormir, lhe cedeu o quartinho do fundo, onde ele passava a maior parte do tempo e que ele chamava de “oficina”.

Era lá, na oficina, que eu ia encontrá-lo. Sentava-me num antigo **tamborete** de couro, a seu lado, diante de uma mesa encostada à parede e **encimada** por uma prateleira cheia de latinhas e caixinhas de tamanho variado, dentro das quais estavam pregos, parafusos, porcas, ruelas, fios, arames... Sentava-me e ficava observando-o trabalhar. Às vezes o ajudava em pequenas coisas.

Eu não entendia bem o que ele fazia, nem ele me explicava – sempre fora de poucas palavras –, mas eu percebia, por sua expressão, que ele tinha dificuldade em fazê-lo e que isso o deixava aborrecido. Ele abandonava então, por um momento, o serviço e dava um suspiro fundo, um suspiro de desânimo. Depois olhava para mim e aí, descontraído, sorria ou dizia alguma coisa divertida.

tamborete: pequeno banco sem encosto.

encimada: que traz na parte superior.

2 Que personagens aparecem nessa primeira parte do conto?

3 O narrador desse conto participa ou não da história? Transcreva um trecho que justifique sua resposta.

4 Releia o trecho a seguir.

Quando mais novo, porém, ele fora dono de uma loja de aparelhos eletrodomésticos – a primeira em nossa cidade –, **com ela criando uma família de oito filhos.**

- O que quer dizer a expressão destacada?

5 Nessa primeira parte do conto, o narrador apresenta seu avô, que é o tema principal da narrativa. Transcreva do texto um trecho que descreve uma característica desse personagem.

6 Leia outro trecho do conto.



No dia do meu aniversário, quando fiz sete anos – um dia que ficou marcado em minha memória, com todos os seus detalhes –, eu, cedo ainda, fui à sua casa. Falei do aniversário e o convidei para a festinha, à noite. Ele me abraçou apertado, mas disse que não poderia ir e que eu não reparasse. Depois ficou um instante pensativo, coçando o queixo – o rosto quase sempre com a barba por fazer –, e então pediu que eu esperasse um pouco lá fora.

Eu esperei, ansioso.

Passados alguns minutos, chamou-me de volta e me entregou um pequeno objeto, embrulhado em papel cor-de-rosa (papel que na época se usava para embrulhar tudo, nos armazéns, lojas, padarias, e que, com o advento do

plástico, atualmente já quase caiu em desuso) e amarrado com um barbante (hoje também, pelo mesmo motivo, quase peça de museu).

“Um presentinho de seu avô...”, disse ele.

Eu agradei e, doido para abrir o embrulho, fui para casa, a três quarteirões dali, voando como um alegre pássaro da manhã.

“Pai”, eu disse, “olha aqui: o Vô me deu um presente!”

Fui desamarrar o embrulho, mas não consegui.

Entreguei-o a meu pai.

Ele também teve dificuldade.

“Seu avô caprichou, hem?...”, brincou. “Deve ser um presente muito bacana...”

Eu dei uns pulinhos de alegria, como costumava fazer essas horas.

Finalmente meu pai conseguiu desatar o barbante. Tirou o papel, mas aí havia um outro papel, mais bonito, vermelho, embora um pouco amassado e desbotado; e um outro barbante, mais fino, de cor amarela.

Eu já não aguentava mais esperar.

Então apareceu o objeto, que, à primeira vista, julguei ser um relógio, mas que meu pai disse que não, não era um relógio: era uma bússola.

“Bússola?...”, eu disse.

Eu nunca tinha ouvido falar naquilo.

“O que é bússola?”, perguntei.

Sem responder, meu pai continuou examinando o objeto.

“O Papai...”, disse então, com um sorriso, entre **reprovativo** e **condescendente**.

Minha mãe estava perto e se aproximou, curiosa, querendo saber o que era.

“O Papai...”, meu pai repetiu, no mesmo tom de antes. “Ele deu essa bússola para ele...”

“Bússola?”, minha mãe se admirou.

Meu pai passou a ela a bússola.

Eu ali, esperando, sem saber o que era uma bússola e para que a bússola servia. E sem entender aqueles sorrisos dos dois.

Por fim, meu pai me explicou o que era uma bússola e para que ela servia. Ele falou sobre a navegação antiga, os fenícios, os astros, a época dos descobrimentos marítimos, a aviação – quase uma aula de história naqueles poucos minutos.

Eu já estava empolgado com o meu presente.

Então veio o choque, a ducha de água fria:

“Só que essa aqui”, disse meu pai, “essa aqui não serve para nada.”

“Por quê?”, eu perguntei.

“Porque ela está estragada.”

“Estragada?”

reprovativo: que desaprova, condena.
condescendente: que cede, permite, consente.

7 Que convite o narrador foi fazer a seu avô?

8 O avô aceitou o convite? Copie um trecho do conto que justifique sua resposta.

9 Releia este trecho:

(papel que na época se usava para embrulhar tudo, nos armazéns, lojas, padarias, e que, com o advento do plástico, atualmente já quase caiu em desuso)

a) O que significa a palavra destacada no trecho? Se precisar, consulte um dicionário.

b) Por que, segundo o narrador, os embrulhos de papel caíram em desuso?

10 Em sua opinião, por que embaixo do papel cor-de-rosa havia outro embrulho, que parecia mais antigo?

11 Que objeto estava embrulhado no pacote que o menino recebeu de seu avô? Circule-o.



© Shutterstock/Carvek



© Shutterstock/Sergei Sizovobovskii



© Shutterstock/Requiza

E você, sabe explicar para que serve uma bússola e como ela funciona? Converse com os colegas e o professor sobre esse assunto.



- 12 O que o menino sentiu quando descobriu que o presente que havia ganhado de seu avô não funcionava? Leia a continuação do conto para descobrir.



Guilherme Ramos, 2020. Digital

Ele me explicou; mostrou que a agulha estava sem funcionamento, balançando – e sacudiu a bússola, fazendo um barulhinho parecido com o de um chocalho. Disse que, com uma bússola perfeita, não acontecia aquilo: a agulha se movia por magnetismo.

“Magnetismo?”, eu perguntei. “O que é magnetismo?”

Ele, novamente, explicou – mas, dessa vez, eu quase não o escutei, sentindo uma dor que subia devagarzinho do fundo do peito e ia tomando conta de todo o meu ser.

“Essa aqui não serve para nada”, meu pai tornou a dizer, e me entregou a bússola, de um jeito que era quase como se dissesse: “Pode jogar isso fora.”

Os dois, meu pai e minha mãe, foram cuidar de suas obrigações cotidianas e me deixaram ali, no meio da sala, com aquela coisa na mão – aquele objeto inútil.

Então minha dor começou a ser substituída por uma sensação **de logro**, de que meu avô me fizera de bobo, abusara de mim por eu ser criança e não entender das coisas – eu, que gostava tanto dele, que o ajudava na oficina, que...

de logro: de ser enganado.

Aí me veio uma raiva, uma raiva imensa, que me levou de repente até o jardim de casa, de onde eu iria atirar a bússola na rua, para que ela se espatifasse e fosse esmagada pelas rodas dos carros que passavam.

Eu já ia atirá-la, quando, sem saber por quê, não o fiz. Olhei-a novamente, em minha mão, as letras bonitas e grandes, a estrela, a agulha, com o barulhinho – e minha raiva foi diminuindo.

Confuso, sem saber o que fazer, voltei para dentro com a bússola. Guardei-a então no lugar mais escondido de meu quarto – o fundo da última gaveta da cômoda – e voltei minha atenção para outras coisas, naquele dia tão importante para mim.

À noite, a festinha do aniversário: bolo, biscoitos, docinhos, salgadinhos e guaraná. A casa se encheu de amigos e parentes – e minha cama se encheu de presentes: um revólver de espoleta, um jogo de sorte, um quebra-cabeça de madeira, uma bola de borracha, um livrinho de história infantil...

A bússola? Guardada lá onde eu a pusera. Nem de longe pensei em colocá-la na cama, junto aos demais presentes: estes, novos, interessantes, alguns caros...

13 Releia este trecho:

Ele, novamente, explicou – mas, dessa vez, eu quase não o escutei, sentindo uma dor que subia devagarzinho do fundo do peito e ia tomando conta de todo o meu ser.

a) O pronome "Ele" se refere a que personagem da história?

b) Por que o menino quase não escutou a explicação?

c) Em sua opinião, qual era o sentimento que tomava conta do menino naquele momento?

Angústia.

Raiva.

Saudade.

Tristeza.

 • Você já se sentiu assim alguma vez? Converse com o professor e os colegas sobre isso.

14 Qual foi a vontade do menino ao descobrir que a bússola não funcionava?

15 E você, o que faria se estivesse no lugar desse personagem?

16 Antes ler a última parte do conto, releia os trechos das páginas anteriores. Agora, escreva, com suas palavras, como você imagina o final da história.





Gustavo Farias 2020 Digital

O aniversário passou, os dias comuns voltaram, mas uma decisão eu tomara em meu íntimo, sem comunicá-la a ninguém: eu não iria mais ao meu avô. Não, não iria. Nunca mais.

Algum tempo depois, talvez um mês, meu tio, sempre muito ocupado e que quase não ia à nossa casa, apareceu lá para conversar sobre um assunto com meu pai.

Ao me ver, ele disse:

“Uai, sobrinho. Você sumiu lá de casa. Seu avô pergunta sempre por você. Eu acho que ele está sentindo a sua falta. Vai lá...”

Eu balancei a cabeça, mas não disse nada: nem que ia, nem, muito menos, por que não estava indo – e, de modo algum, que eu não iria mais.

Mas fui, um dia acabei indo.

Cheguei, encontrei o portão aberto e fui entrando, até a área do fundo, para onde dava o quartinho, a oficina.

Aproximei-me sem fazer barulho.

Meu avô estava lá, mas dormia. Sentado na cadeira, a cabeça tombada ao peito, segurava no colo os óculos; um pequeno movimento, e eles cairiam no chão, de ladrilho, certamente se quebrando.

Cheguei perto e pus, de leve, a mão em seu braço:

“Vô...”, eu disse.

Ele não se mexeu.

Com todo o cuidado, retirei de sua mão os óculos e os depusitei na mesa. Depois fiquei observando-o um pouco, e aí peguei o tamborete e pus no lugar onde eu sempre me sentava. “Acho que ele vai entender”, pensei. Então, com o mesmo silêncio com que chegara, eu fui embora.

Poucos dias depois eu entrava para a escola – novidade que ocupou inteiramente o meu tempo e a minha cabeça.

No mês seguinte, meu avô adoeceu de repente e veio a falecer, sem que eu tornasse a vê-lo.

Os anos se passaram, cresci, fiquei moço, casei, tive filhos.

Meus pais já morreram, meu tio também, muita gente daquele tempo já morreu.

Dos presentes, os presentes que eu ganhei aquele dia, quando fiz sete anos, só restou um – este, que eu vim guardando comigo ao longo dos anos e em todos os lugares onde morei: uma velha bússola estragada.

Engraçado, não é?

VILELA, Luiz. Quando fiz sete anos. In: RUFFATO, Luiz. *Uma pátria chamada infância*. Curitiba: Positivo, 2019. p. 65-72.

17 Releia este trecho:

Depois fiquei observando-o um pouco, e aí peguei o tamborete e pus no lugar onde eu sempre me sentava. “Acho que ele vai entender”, pensei.

- O que o menino imaginava que o avô entenderia? Por que ele imaginou isso?

18 Por que, entre todos os presentes (“novos, interessantes, alguns caros...”), o narrador guardou apenas a bússola estragada?

19 O narrador do **conto** *Quando fiz sete anos* é uma criança ou um adulto? Explique como chegou a essa conclusão.

O texto que você acabou de ler é um conto. Conto é um texto narrativo curto. Esse gênero geralmente apresenta uma história inventada, com poucos personagens e que acontece em um determinado período de tempo.

20 Compare o final que você imaginou para a narrativa, na atividade 16, com o verdadeiro final. Houve surpresas? Converse com o professor e os colegas acerca das expectativas de vocês sobre o fim do conto.



ANEXO 2 – GÊNERO TEXTO DRAMÁTICO

CLICK NO TEXTO 

TEXTO DRAMÁTICO

1 Leia um trecho da peça *A megera domada*, de William Shakespeare.

A história da peça

Lucêncio, filho de um comerciante rico de Pisa, chega a Pádua para estudar na Universidade, acompanhado de Trânio, seu primeiro criado, amigo e comparsa, e Biondello, seu segundo e trapalhão criado.

Lucêncio e Trânio assistem a um bafafá na porta da casa de Batista Minola, um rico mercador. Bianca, sua filha mais nova, tem dois candidatos a marido e Catarina, sua filha mais velha, não tem nenhum, porque é considerada uma megera. Batista decide que Bianca só se casará depois que Catarina se casar, o que faz a "megera" se sentir humilhada e ter um ataque de fúria.

[...]

Personagens

CATARINA: a megera, é voluntariosa, estressada e irada.

PETRÚQUIO: o domador, vem a Pádua para se casar com uma moça bem rica.

BATISTA MINOLA: o pai de Catarina, é um comerciante muito rico de Pádua.

BIANCA: a irmã mais nova e boazinha de Catarina.

LUCÊNCIO: o estudante apaixonado por Bianca, finge ser o professor de literatura Câmboio.

BIONDELLO: o segundo criado de Lucêncio, finge ser Trânio.

TRÂNIO: o primeiro criado e comparsa de Lucêncio, finge ser Lucêncio.

GRÊMIO: o pretendente mais velho e rico de Bianca.

HORTÊNSIO: o pretendente mais pobre de Bianca, finge ser o professor de música Lício.



William Shakespeare nasceu em 1564 e foi um escritor e ator inglês. É considerado o maior dramaturgo de todos os tempos. As peças mais conhecidas que escreveu são *Hamlet*, *Macbeth* e *Romeu e Julieta*. Morreu em 1616, aos 52 anos.



GRÚMIO: o primeiro criado de Petróquio.

MERCADOR: o viajante envolvido na armação de Trânio, finge ser Vicêncio.

VICÊNCIO: o pai de Lucêncio.

OUTROS: padre, viúva dinamarquesa, costureiro, Nicolas, Natanael, José e Felipo (outros criados de Petróquio).



Segundo ato
Cena 1

Interior da mansão de Batista.

TRÂNIO VAI PARA A FRENTE DO PALCO

TRÂNIO (PARA O PÚBLICO) Estamos agora no interior da mansão de Batista Minola, onde vai acontecer o primeiro assalto entre domador e indomada. Mas, antes... (GRITOS DE BIANCA FORA DE CENA) teremos uma demonstração de inimizade fraternal.

[...]

BIANCA: Isso não é jeito de uma irmã tratar a outra.

CATARINA: E quem disse que você é minha irmã?

BIANCA: Duas moças com o mesmo pai podem ser outra coisa?

CATARINA: Uma de nós só pode ter sido adotada, e acho que foi você.

BIANCA: Se você quiser alguma das minhas coisas ou várias ou todas, são suas.

CATARINA: O que eu quero é que você me diga qual dos pretendentes é seu favorito ou vai se dar mal!

BIANCA: Juro que eu não tenho motivo para preferir qualquer um deles. Eu posso até embrulhá-lo para presente.

CATARINA: Entendi. Você está mais interessada em dinheiro e vai viver no luxo com o Grêmio.

BIANCA: É por causa dele que você está com invejinha?

CATARINA: Quem disse que eu te invejo?

BIANCA: Que mais pode deixar você com tanta raivinha de mim?

CATARINA: Nada! Basta você existir para que eu tenha raiva! E pare de usar diminutivos, senão vai ser pior!

BIANCA: Você deve estar brincando! É isso! É só uma brincadeirinha, não é?

CATARINA: Veja se é, sua fingida!

SHAKESPEARE, William. *A megera domada*. Tradução e adaptação de Flavio de Souza. São Paulo: FTD, 2013, p. 10, 18, 42-43.



2 A primeira parte do trecho tem como subtítulo *A história da peça*. Qual é a função dessa parte? _____

3 Quem são os personagens da peça? _____

4 Que personagens aparecem na cena apresentada? _____

5 Qual é a relação familiar dessas personagens? _____

6 Dos personagens da peça, dois são pretendentes e um é apaixonado por Bianca. Quem são eles? _____

7 A cena apresentada é parte de qual ato da peça? _____

As peças teatrais geralmente são divididas em atos, os quais são marcados pela mudança de cenário. Os atos, por sua vez, se dividem em cenas.



ANEXO 3 – ROMANCE DE FICÇÃO CIENTÍFICA

CLICK NO TEXTO 

ROMANCE DE FICÇÃO CIENTÍFICA

- 1 Você sabe o que é ficção? E ciência? Converse com o professor e os colegas sobre o assunto e escreva as definições abaixo.

- 2 Você acha que ficção e ciência combinam?

- 3 O que é ficção científica?

- 4 Leia um capítulo do livro *Vinte mil léguas submarinas*, de Júlio Verne, um dos precursores da ficção científica.

12 ELETRICIDADE

O capitão Nemo indicou-me os instrumentos suspensos na parede de seu camarote.

– Aqui estão os instrumentos de navegação de meu submarino. São idênticos aos que estão no salão. Quero tê-los sempre diante dos meus olhos. Indicam minha posição exata no oceano. Temos o termômetro, que dá a temperatura exata aqui dentro. O barômetro indica o peso do ar e prevê as mudanças do tempo. O higrômetro, que mede o grau de umidade da atmosfera. O *stormglass*, que possui uma mistura em seu interior. Ao decompor-se, a mistura anuncia as tempestades. A bússola orienta minha rota. O sextante, através da



Nesse ponto da história, o capitão Nemo mostra seu submarino, o Nautilus, ao professor Aronnax, que, com seus amigos Ned Land e Conseil, acabou de ser resgatado.



altura do Sol, indica a latitude. Os cronômetros permitem calcular a longitude. Por fim, as lunetas para dia e para noite, com as quais, quando estamos na superfície, examinamos o horizonte.

- E estes outros? São uma nova espécie de sonda?
- São sondas termométricas, que dão a temperatura das diversas camadas de água.
- Não consigo identificar estes outros instrumentos.
- São aparelhos movidos a eletricidade. A alma de todos os meus aparelhos mecânicos é a eletricidade, professor.
- A eletricidade? – estranhei. – Mas o Nautilus é extremamente rápido. Até onde eu sei, a eletricidade tem uso limitado.
- Senhor professor, o tipo de eletricidade que eu uso não é conhecida. Não posso dizer mais nada a respeito.



Ilustração: Mariana, 2021. Digital

O professor Pierre Aronnax escreveu um livro sobre o mar e, por isso, foi procurado para desvendar o mistério da criatura que causou um acidente em um navio cheio de passageiros. Imaginando um monstro marinho, Aronnax sai em expedição em busca da criatura e acaba descobrindo que se tratava do submarino do capitão Nemo.

– Não vou insistir, embora continue muito admirado. Só me responda uma pergunta. Como produz eletricidade?

– Meios não me faltam. Existem minas de zinco, ferro, prata e ouro no fundo do mar. Também poderia estabelecer um circuito com fios mergulhados em diferentes profundidades. Mas tenho um sistema mais prático.

– Qual?

– Uso o cloreto de sódio retirado da água do mar. Misturo com mercúrio, que é um elemento que não se consome. As pilhas de sódio possuem uma força eletromotriz muito maior do que as já conhecidas. Mas, professor, irá ver-me trabalhar. Só lhe peço um pouco de paciência. Lembre-se: devo tudo ao oceano. Ele produz a eletricidade, e esta nos dá calor, luz, movimento! Enfim, vida!

– E o ar?

– Subo à superfície quando quero. Armazeno o ar em reservatórios para sobreviver no fundo do mar!

A eletricidade e os fenômenos elétricos a ela relacionados são objetos de estudo desde a Antiguidade. Entretanto, o seu uso como força motriz em escala industrial é bastante recente. Para se ter uma ideia, Thomas Edison patenteou a primeira lâmpada comercializável apenas em 1879 (portanto, nove anos depois da publicação de *Vinte mil léguas submarinas*). A iluminação pública alimentada por eletricidade surgiu, em São Paulo, em 1891.



5 Nesse capítulo, quem é o narrador?

6 Esse narrador participa ou não da história? Transcreva um trecho que comprove sua resposta.

O **narrador-personagem** está envolvido na narrativa, participando da história. Pronomes como **eu** e **nós**, bem como formas verbais em 1ª pessoa (perguntei, falei, etc.), indicam que o narrador participa da história como personagem.

7 A quem pertence o submarino?

8 Qual é o título do capítulo que você leu?

9 Em sua opinião, que outro título poderia ser dado ao capítulo?

10 Aronnax fica surpreso com os instrumentos movidos a eletricidade de capitão Nemo. Por quê?

11 Ninguém suspeitou que a causa do acidente com o navio de passageiros foi um submarino. Por quê?

- 12 É possível afirmar, portanto, que Júlio Verne
- inventou o submarino movido a eletricidade.
- previu a invenção do submarino movido a eletricidade.

A **ficção científica** é um gênero literário que, em geral, apresenta uma narrativa envolvendo ciência e tecnologia e suas consequências para a sociedade.

13 Leia mais um trecho do capítulo.

De fato, pouco tempo depois de Júlio Verne escrever esse parágrafo, o vento e o vapor foram substituídos, mas pela energia altamente poluidora do petróleo. O interesse geral por formas de energia mais limpa e renovável aumentou muito recentemente, somente depois que a humanidade se convenceu de que o uso de combustíveis fósseis causa o aquecimento global.

– É admirável, capitão! Imagino que um dia a eletricidade vai substituir o vento, a água e o vapor!

– Quem sabe? Vamos continuar a visita? – propôs o capitão.

Novamente segui o capitão Nemo. Fomos até o centro. Ali havia uma espécie de poço aberto entre duas divisórias **estanques**. Uma escada de ferro cravada na parede levava à extremidade superior. Perguntei ao capitão para que servia.

– Leva até o barco – respondeu.

– Tem um barco? – espantei-me.

– Sim, um pequeno barco com vela e remos, para os passeios e a pesca.

– Mas então o submarino volta sempre à superfície?

– Não. O barco fica preso dentro de um compartimento no casco superior do Nautilus. Esta escada nos leva a uma **escotilha** absolutamente estanque, que dá para outra aberta no casco. Entramos por um, fechamos e depois abrimos a

outra, para não inundar o submarino. Depois, só é preciso liberar o barco! Levanto o mastro, iço a vela, e navego!

– Como volta a bordo?

– Eu não volto, senhor Aronnax. É o Nautilus que vem até mim. Envio um sinal e ele vem me resgatar.

Passamos por um camarote de dois metros de comprimento, onde Ned Land e Conseil, servidos com uma boa refeição, davam trabalho a seus dentes. Depois, abriu-se uma porta para a cozinha. Ali a eletricidade resolvia todos os problemas relativos à preparação de refeições. Aquecia também aparelhos de destilação que transformavam a água do mar em potável. Havia também um quarto de banho, com água tanto fria quanto quente.

Em seguida vinha o posto de comando, com cerca de cinco metros. Mas não pude ver seu equipamento, porque a porta estava fechada. Ao fundo, havia uma quarta parede divisória, estanque. E depois a casa de máquinas. Entrei em um compartimento onde o capitão Nemo – sem dúvida um engenheiro de extraordinário talento – dispusera os aparelhos de navegação.



Esquema: Wikimedia/2008, Deyvis

Ned Land é um marinheiro canadense contratado para a expedição que saiu à procura da criatura marinha que atingiu o navio de passageiros. Conseil é o assistente fiel do professor Aronnax. Os dois, junto de Aronnax, caíram no mar e foram parar no submarino Nautilus.

estanques: vedados, que não deixam a água entrar
escotilha: abertura para passagem de luz, pessoas, cargas, etc.



144 Releia este trecho:

Novamente segui o capitão Nemo. Fomos até o centro. Ali havia uma espécie de poço aberto entre duas divisórias estanques. Uma escada de ferro cravada na parede levava à extremidade superior. Perguntei ao capitão para que servia.
– Leva até o barco – respondeu.

- a) Sublinhe as partes que têm a voz do narrador.
b) O que está sendo descrito? Qual é a reação do narrador diante do que vê?

- c) Circule a fala do personagem.
d) De quem é a fala que você circulou?

- e) O uso do travessão indica
 discurso indireto. discurso direto.

- f) Copie do trecho a frase que indica uso de discurso indireto.

- g) Agora, reescreva essa frase usando o discurso direto.

- h) Os verbos do trecho indicam que as ações narradas
 já aconteceram. estão acontecendo.



- 15 Releia mais um trecho do capítulo.

Entrei em um compartimento onde o capitão Nemo – sem dúvida um engenheiro de extraordinário talento – dispusera os aparelhos de navegação.

- Qual é a função dos travessões nesse trecho?

- 16 Agora, leia o final do capítulo.

A casa das máquinas era dividida em duas partes. Na primeira, estavam os elementos que produziam a eletricidade. Na segunda, o mecanismo que transmitia o movimento à hélice. Eu examinava as máquinas com grande interesse. Apesar de todas as explicações do capitão, percebi que havia uma série de pontos que não compreendia. Como a eletricidade podia adquirir tanta potência? Como funcionava o sistema de navegação?

– Já constatei a velocidade do Nautilus quando foi perseguido pela Abraham Lincoln. Mas não basta ter velocidade. É preciso manobrá-lo! E mais: como suporta a pressão de grandes profundidades? Como retorna à superfície? Como vai para cima, para baixo, direita e esquerda? Estou sendo indiscreto ao fazer tantas perguntas?

Após uma pequena **hesitação**, o capitão respondeu:

– De maneira alguma, professor. Venha ao salão, que já é também meu gabinete de trabalho. Explicarei o que quiser. Já que nunca mais deixará este submarino, não importa o quanto saiba!

Abraham Lincoln é o nome do barco que saiu à procura da criatura marinha – que, na realidade, era o Nautilus – na expedição em que estavam o professor Aronnax, o canadense Ned Land e o assistente Conseil.

VERNE, Júlio. *Vinte mil léguas submarinas*. Tradução e adaptação de Walcyr Carrasco. São Paulo: Moderna, 2012. p. 98-102.

hesitação: indecisão sobre o que fazer; pensar ou dizer.



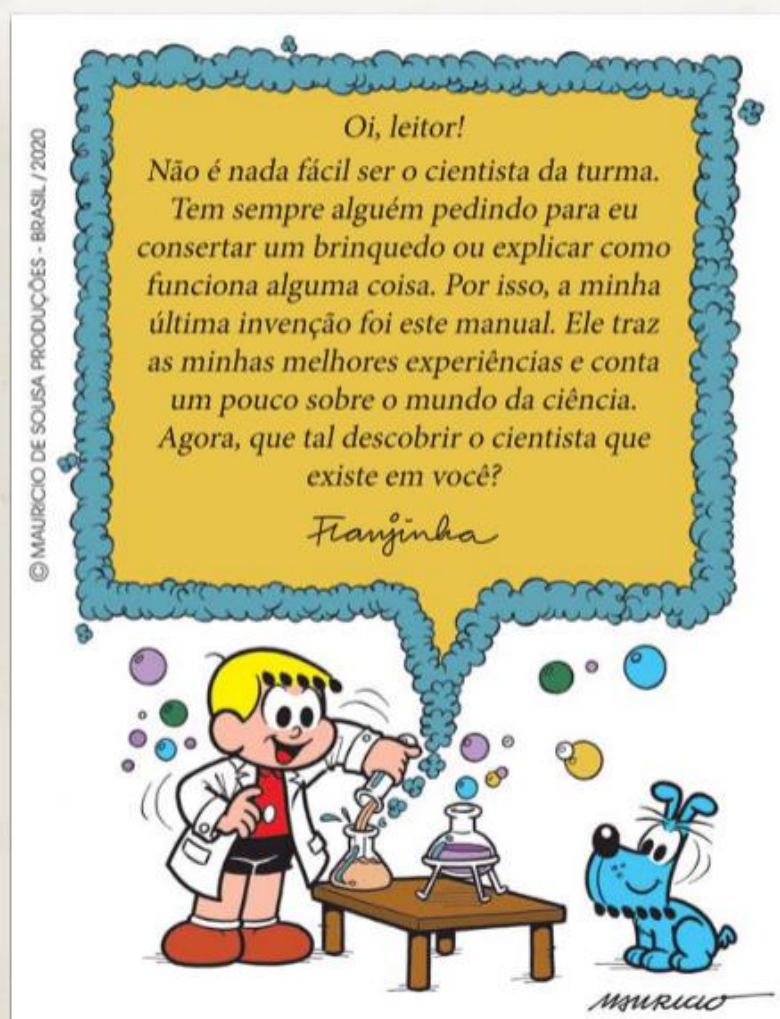
ANEXO 4 – GÊNERO MANUAL

CLICK NO TEXTO 

MANUAL

Um cientista desenvolve e sistematiza conhecimentos adquiridos por meio de pesquisa, observação e experimento. Existem muitos personagens cientistas. Você conhece algum?

1 Leia alguns trechos do *Manual do cientista do Franjinha*, da Turma da Mônica.



educação de base | língua portuguesa



LÍNGUA PORTUGUESA



ABC das Invenções



© MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES - BRASIL / 2020

Aerodinâmica – ciência que estuda a força do ar sobre qualquer coisa que esteja em movimento. Os engenheiros usam as leis da aerodinâmica na hora de projetar aviões e carros.

Aeronáutica – é o estudo das viagens aéreas e das aeronaves.

Androide – robô com forma humana.

Condutor elétrico – material por onde pode passar uma corrente elétrica.



Corrente elétrica – é a passagem de energia elétrica através de um condutor elétrico.

Ficção científica – história imaginária baseada em temas científicos.



Filamento – fio fininho de metal que fica dentro das lâmpadas elétricas. Ele acende quando é aquecido pela corrente elétrica.

Fonógrafo – aparelho antigo que toca sons gravados em discos metálicos.



© MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES - BRASIL / 2020

© MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES - BRASIL / 2020

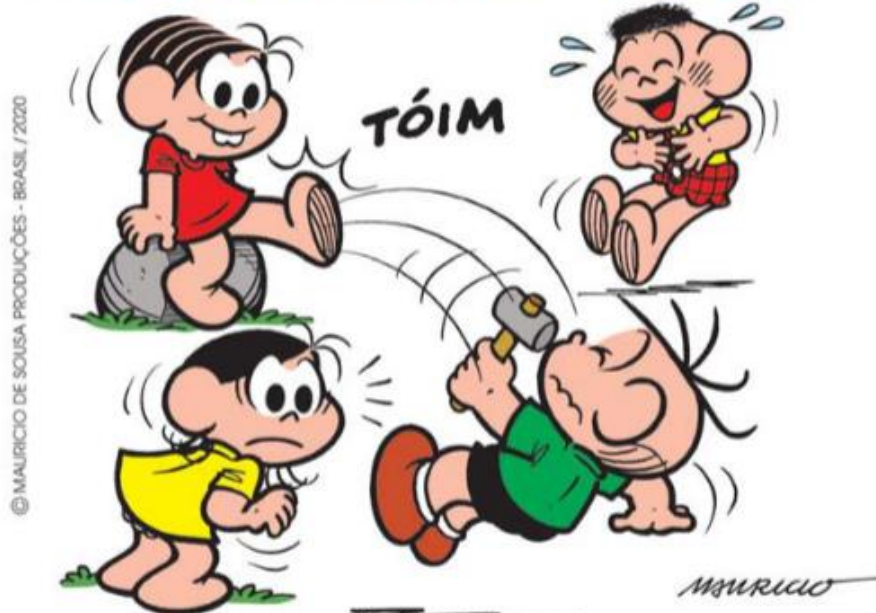
© MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES - BRASIL / 2020

© Mauricio de Sousa Editora, 11/12

LÍNGUA PORTUGUESA

Experiência 2

Teste Seus Reflexos



Se alguém encosta o dedão no fogo sem querer, o que faz? Tira logo o dedão de lá. E quando

espeta o dedo num espinho? Encolhe o braço rapidinho. Essas reações são chamadas de *reflexos*.

Os reflexos são movimentos que a gente faz sem pensar para defender nosso corpo de perigos.

Você quer testar os seus reflexos? Então, peça para um amigo bater uma palma bem na frente dos seus olhos e tente não piscar. Piscou? Tente de novo. E de novo.

No final, você vai ver que é quase impossível não fechar os olhos, porque os reflexos

acontecem sem que a gente tenha controle sobre eles.

Outro reflexo fácil de testar é o do tendão do joelho. Se você der uma batidinha de leve neste tendão, a sua perna mexerá. Isso acontece porque, com a pancadinha, o músculo se contrai automaticamente. Para fazer esse teste, tome cuidado. Não vá pedir para a Mônica bater, hein?

©MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES - BRASIL 72020



SOUSA, Mauricio de. *Manual do cientista do Franjinha*. São Paulo: Globo, 2003. p. 5, 46-48, 56-57.

2 As páginas que você leu indicam que o manual

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> está dividido em partes marcadas por diferentes títulos. | <input type="checkbox"/> traz definições científicas. |
| <input type="checkbox"/> está organizado em apenas uma parte. | <input type="checkbox"/> conta a história de como Franjinha se tornou cientista. |
| | <input type="checkbox"/> propõe experimentos. |

3 Inicialmente, Franjinha apresenta ao leitor uma justificativa para a criação de seu manual. Que justificativa é essa?

ANEXO 5 - BIOGRAFIA

CLICK NO TEXTO 

BIOGRAFIA

A CIENTISTA QUE AJUDOU A MUDAR O MUNDO



Marie nasceu Maria, na Polônia, em 1867. Seu nome completo era Maria Salome Skłodowska, e seu apelido, Manya. Com suas três irmãs e um irmão, teve uma infância alegre, mas também com muitas dificuldades.

Sua família vivia em Varsóvia, capital da Polônia. Naquela época, seu país estava dominado por outro país, a Rússia. Era proibido até falar em polonês e ensinar a história da Polônia nas escolas. Falar, só em russo! História, só da Rússia! Como muitos outros poloneses, Maria e sua família defendiam a liberdade do país e resistiam à dominação dos estrangeiros.

Seu pai era professor de Matemática e de Física e estimulava nos filhos o interesse pela ciência e pela poesia. Sua mãe morreu quando ela tinha apenas 11 anos, e Maria ficou muito triste. Mas continuou a fazer muitas perguntas e a estudar bastante. Ela queria saber tudo: como o mundo funciona e de que são feitas as coisas.

Assim, tirou o primeiro lugar de sua turma ao sair do Ensino Médio, com apenas 15 anos.

Ela queria estudar Matemática e Ciências, e também fazer experimentos em laboratório. Mas a família estava empobrecida e não tinha dinheiro para mandá-la para outro país, onde uma mulher pudesse estudar na universidade – na Polônia, não podia.

Maria saiu de casa com 16 anos. Começou a trabalhar cuidando de crianças e como governanta, pois queria arranjar dinheiro para pagar seus estudos. Em 1891, conseguiu ir para Paris e, mesmo sendo uma estudante pobre, se formou em Física, tirando o primeiro lugar, e em Matemática, em segundo lugar.

Começou, então, a procurar um lugar para trabalhar e fazer pesquisas. Foi aí que visitou o laboratório do jovem físico francês Pierre Curie, muito criativo e também fascinado com a ciência. Começaram a trabalhar juntos, se apaixonaram e se casaram em 1895.

Maria, depois de casada, passou a se chamar Marie Skłodowska Curie. Ela e Pierre tiveram duas filhas, Irène e Ève. Pierre morreu atropelado, em 1906, o que abalou muito Marie. Embora ainda fosse jovem, ela nunca mais se casou, dedicando-se ainda mais à ciência.



ESTUDO E ESFORÇO

No ano em que Marie e Pierre se casaram, um cientista chamado Roentgen havia descoberto os raios X, uma radiação parecida com a luz visível, mas que tem muito mais energia. Com os raios X, os ossos de uma pessoa podiam ser vistos em uma espécie de fotografia, a radiografia.

No ano seguinte, outro cientista, Henri Becquerel, fez uma descoberta fantástica que mudou os rumos da vida de Marie. Ele descobriu que um elemento químico, o urânio, emitia uns raios misteriosos que deixavam marcas em uma chapa fotográfica. Ninguém sabia que raios eram aqueles, de que eram feitos e como se comportavam. Ajudada por Pierre, e depois por outros cientistas, ela conseguiu o que queria com muita pesquisa e esforço.



Em 1898, Marie e Pierre descobriram o polônio, um novo elemento radioativo, 400 vezes mais poderoso que o urânio. Depois, descobriram o rádio, elemento ainda mais ativo que o polônio. Na ciência, como aconteceu com Marie, muitas descobertas novas e inesperadas são feitas quando as pessoas buscam entender algum fenômeno novo e desconhecido. Ela batizou a propriedade de alguns átomos de emitir raios misteriosos de "radioatividade" e dedicou toda a sua vida a entendê-los e a estudar como podiam ser úteis para as pessoas.

A pesquisa de Marie exigiu anos de trabalho duro e cansativo para produzir uma quantidade de rádio muito pequena, do tamanho de um grão de areia, a partir de toneladas de um minério e comprovar que ele era um novo elemento químico. Um dos desafios dos cientistas é estudar coisas de tamanho muito grande (como um planeta, uma galáxia ou o universo) ou muito pequeno (como as moléculas e os átomos e o que existe dentro deles).

Por suas descobertas, Marie ganhou, em 1903, junto com o marido, Pierre, e com Becquerel, o prêmio Nobel de Física. Em 1906, tornou-se a primeira mulher a ser professora na Universidade de Paris. Em 1911, ganhou o Nobel de Química, tornando-se a primeira pessoa a receber dois prêmios Nobel.

As pesquisas de Marie, além de abrir uma área nova da ciência, deram partida, também, a uma era da medicina que faz tratamentos por radioatividade, em especial para pessoas com câncer.



TAL MÃE, TAL FILHA E MUITO TRABALHO!

Enquanto todas essas coisas aconteciam na vida de Marie, suas filhas cresciam. Irène seguiu os passos da mãe. Foi sua assistente no Instituto Radium de Paris, criado por Marie, e se transformou em uma importante cientista. Ela ganhou também o prêmio Nobel, junto com o marido, Frédéric, em 1935. Eles mostraram que os elementos radioativos podem ser produzidos artificialmente.

Quando ocorreu a I Guerra Mundial, Marie resolveu que tinha de ajudar as pessoas de alguma forma. Assim, montou ambulâncias com aparelhos de raios X para ajudar a salvar os soldados feridos. Em muitos momentos, ela mesma dirigia a ambulância, em regiões próximas das frentes de batalha.

Muitos anos depois, junto com o cientista Albert Einstein, ela participou de campanhas pela paz entre os povos.

Em 1926, Marie visitou o Brasil e fez palestras, como havia feito em outros países, sobre radioatividade, e falou, também, sobre a importância da mulher na ciência. Mas o exemplo melhor era ela mesma, que mostrou que as mulheres podem ser tão competentes como os homens em qualquer área da ciência.



Marie morreu em 1934 de uma doença (anemia aplástica) que pode ter sido causada pelas radiações que sofreu em seu trabalho com materiais radioativos e com raios X. Hoje, ela está sepultada, ao lado de seu querido Pierre, no Panthéon, em Paris, uma honra que só os maiores heróis do país recebem.

Em 2011, Marie Curie está sendo homenageada em todo o mundo, durante o Ano Internacional da Química, como uma das cientistas mais importantes da História e que iniciou a ciência da radioatividade.

Lembre-se: tudo começou porque ela era uma menina muito curiosa e decidida.

MOREIRA, Ildeu de C. A cientista que ajudou a mudar o mundo. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 225, ano 24, p. 12-15, jul. 2011.

