

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA DE ARAUJO ABUCARMA STEVANATO

**REVISÃO E REESCRITA DE TEXTO NO DESENVOLVIMENTO
DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA
INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

PATRÍCIA DE ARAUJO ABUCARMA STEVANATO

2019

**MARINGÁ
2019
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**REVISÃO E REESCRITA DE TEXTO NO DESENVOLVIMENTO
DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA
INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

PATRÍCIA DE ARAUJO ABUCARMA STEVANATO

**MARINGÁ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REVISÃO E REESCRITA DE TEXTO NO DESENVOLVIMENTO DAS
FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA INTERVENÇÃO COM
ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por PATRÍCIA DE ARAUJO ABUCARMA STEVANATO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a ELSA MIDORI SHIMAZAKI.

MARINGÁ
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)**

S843r Stevanato, Patrícia de Araujo Abucarma
Revisão e reescrita de texto no desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma intervenção com alunos do 3º ano do ensino fundamental / Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato. -- Maringá, 2019.
147 f. : il., fig., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Ciclo de Alfabetização. 2. Revisão de texto. 3. Reescrita de texto. 4. Funções psicológicas superiores. 5. Ensino fundamental. I. Shimazaki, Elsa Midori, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed.372.414

PATRÍCIA DE ARAUJO ABUCARMA STEVANATO

**REVISÃO E REESCRITA DE TEXTO NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES
PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO 3º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Ângela Francine Fuza – UFT – Porto Nacional

Prof. Dr. Renilson José Menegassi – UEM

Prof.^a Dr.^a Lúcia Cristina Dalago Barreto - UEM

Data de Aprovação: 23/04/2019

Dedico esta pesquisa aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar; ao meu esposo Francisco Adriano e meu filho Felipe, pelo companheirismo e incentivo; aos sujeitos da pesquisa, por oportunizarem experiências que me constituíram como pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Dr^a.Elsa Midori Shimazaki, que me orientou na construção deste estudo com paciência, carinho e respeito.

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi e às professoras Dr^a. Ângela Francine Fuza e prof^a. Dr^a. Lúcia Cristina Dalago Barreto, por aceitarem fazer parte da banca examinadora, pela dedicação na leitura de nosso trabalho e pelas contribuições na construção desta pesquisa.

A todos os professores do PPE, em especial, às professoras Dr^a Maria Terezinha Bellanda Galuch, Dr^a Geiva Carolina Calsa, Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori e Dr^a Rosângela Célia Faustino, por proporcionar-me importantes discussões e reflexões durante as disciplinas do programa.

Ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Aos meus companheiros do grupo de estudos “Educação, Linguagem e Letramento”.

A Laís Bastos Marchesoni, pela parceria, pelo companheirismo, pela paciência e pela amizade que tornou prazerosa e alegre a caminhada de dois anos de mestrado.

A todos os meus colegas de trabalho, pelas palavras de incentivo e pelo companheirismo.

A minha amiga Andrea Pinesso, pela amizade e confiança incondicional em meu trabalho.

A Ana Russi e Fátima Regina dos Santos Silva, companheiras de estrada, por todo o incentivo para o ingresso no Mestrado e pelo apoio nesta caminhada.

Aos sujeitos desta pesquisa, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

A toda a equipe da escola, lócus da pesquisa, pelo carinho, atenção e apoio.

A minha família, pelo amor e apoio incondicional.

A Deus, pela minha existência e por todas as pessoas e oportunidades em minha vida.

“Viver é participar do caminho enxergando a beleza e a feiura que nele há. Desviar das pedras quando possível e escalá-las quando necessário. Retirá-las para quem vier atrás não se machucar. Olhar para o caminhante ao lado, ajudá-lo e ser ajudado por ele. Olhar para trás, de vez em quando, e se alegrar com o caminho passado e já percorrido. Olhar para frente e se alegrar pelo caminho futuro e o que virá. Olhar o agora e agradecer o caminho presente. Somos todos caminhantes e caminheiros”.

Ângela Russi (2016, p.17-18)

STEVANATO, Patrícia de Araujo Abucarma. **REVISÃO E REESCRITA DE TEXTO NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA INTERVENÇÃO REALIZADA COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2019.

RESUMO

A revisão e a reescrita de texto permitem inúmeras possibilidades ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais não têm sido consideradas na educação escolar. Este estudo propõe uma reflexão sobre esta temática na busca de compreender como a reescrita, a partir de uma revisão orientada pelo professor, colabora com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos ao final do Ciclo de Alfabetização. Para atender ao objetivo deste estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica, pautada nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e na concepção de escrita como trabalho. Esta intervenção foi realizada com 17 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I e resultou em produções textuais revisadas por nós e reescritas pelos alunos. Este estudo permitiu a constatação de que os procedimentos de revisão e reescrita de texto, pautados na concepção de escrita como trabalho, promoveram a mobilização das funções psicológicas superiores (percepção, memória e atenção) nos indivíduos da pesquisa ao constituir-se como uma atividade mediada por sujeitos e pautada no uso de instrumentos e de signos. A interação dos alunos com a pesquisadora, em todos os momentos em que ocorreu a intervenção pedagógica, em especial no processo de revisão dos textos, configurou-se como o elemento central no estímulo das habilidades de atenção, memória e percepção, permitindo aos alunos o exercício, a ampliação e, conseqüentemente, o desenvolvimento destas funções.

Palavras-chave: Ciclo de Alfabetização. Revisão de texto. Reescrita de texto. Funções psicológicas superiores.

STEVANATO, Patrícia de Araujo Abucarma. **TEXT REVISION AND REWRITING IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS: INTERVENTION WITH YEAR 3 STUDENTS** 147f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2019.

ABSTRACT

Text revision and rewriting provide numberless possibilities in the development of higher psychological functions that have not been taken into account in schooling. Current analysis debates the theme to understand how rewriting, through a teacher-monitored revision, collaborates towards the development of higher psychological functions of students at the end of the Reading/Writing Cycle. A pedagogical-type qualitative survey was performed based on the presuppositions of historical and cultural psychology and on writing as assignment. Intervention was undertaken with seventeen Year 3 students who rewrote text productions previously revised by the teachers. Investigation showed that procedures in text revision and rewriting, based on the idea of writing as assignment, enhanced the mobilization of higher psychological functions (perception, memory, attention) in the subjects of the research due to the activity mediated by subjects and foregrounded on the use of instruments and signs. Student-researcher interaction at all instances of the pedagogical intervention, particularly in the process of text revision, triggered in the students the exercise, broadening and, consequently, the development of these functions.

Keywords: Reading/Writing cycle. Text revision. Text rewriting. Higher psychological functions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desvios de escrita encontrados nos textos dos sujeitos.....	103
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de atividade produção de texto.....	70
Figura 2 – Atividade realizada pelo Sujeito “13”	100
Figura 3 – Atividade realizada pelo Sujeito “7”	100
Figura 4 – Atividade de comparação de versões da fábula “O rato da cidade e o rato do campo”	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de Referência do Eixo Estruturante Escrita – ANA.....	68
Quadro 2 – Interpretação pedagógica da escala de Escrita na edição da ANA de 2014 e 2016.....	69
Quadro 3 – Objetos de conhecimento e habilidades do 1º ao 5º ano para a produção de texto escrito.....	75
Quadro 4 – Objetos de conhecimento e habilidades do 3º ano para a produção de texto escrito.....	76
Quadro 5 – Número de alunos da escola por níveis de ensino.....	87
Quadro 6 – Descrição das atividades de intervenção pedagógica.....	89
Quadro 7 – Planejamento da reprodução da fábula “O rato do campo e o rato da cidade”.....	92
Quadro 8 – Perguntas objetivas para compreensão da fábula “O ratinho do campo e o ratinho da cidade” e respostas dos sujeitos.....	94
Quadro 9 – Perguntas inferenciais para compreensão da fábula “O ratinho do campo e o ratinho da cidade” e respostas dos sujeitos.....	96
Quadro 10 - Algumas formas de iniciar uma fábula.....	98
Quadro 11 – Primeira e segunda versões do texto do sujeito 10.....	105
Quadro 12 – Primeira e segunda versões do texto do sujeito 11.....	107
Quadro 13 – Primeira e segunda versões do texto do sujeito 4	109
Quadro 14 – Primeira e segunda versões do texto do sujeito 8.	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

CEB – Câmara de Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNAIC – Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

SEED – Secretaria Estadual de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. LINGUAGEM ESCRITA: DE UMA ATIVIDADE ABSTRATA A UMA ATIVIDADE INTERATIVA	27
1.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	27
1.2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA	38
2. ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA COM FOCO NA REVISÃO E NA REESCRITA.....	44
2.1 O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO	44
2.2 A REVISÃO DE TEXTO.....	50
2.3 A REESCRITA DE TEXTO	55
3. A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM DOCUMENTOS OFICIAIS	59
3.1 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E ESCRITA	66
3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO.....	72
4. O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA	80
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	85
5.1 O TIPO DE PESQUISA	85
5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	87
6. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E RESULTADOS DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO	89
6.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	89

6.2 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DO TEXTO ESCRITO	93
6.3 ANÁLISE DA REVISÃO E REESCRITA DOS TEXTOS	102
CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS	136
Anexo A - O ratinho da cidade e o ratinho do campo por Russel Ash e Bernard Higton.	136
Anexo B – O rato do mato e o rato da cidade por Ruth Rocha.....	137
APÊNDICES.....	138
Apêndice A – Termo de consentimento para a intervenção pedagógica.....	138
Apêndice B – Sequência didática da intervenção pedagógica	141

INTRODUÇÃO

O ingresso no magistério, como professora dos anos iniciais da Educação Básica, em 2003, após concluir o curso de Letras Português/Inglês e o início dos estudos na disciplina “Texto: Ensino e Aprendizagem”, ofertada pelo curso de especialização a nível *lato sensu*, intitulado “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”, junto à Universidade Paranaense – UNIPAR, em 2003, mostraram-nos a importância do ensino da escrita, a considerar a leitura e a produção textual a partir dos gêneros textuais. O trabalho e os estudos modificaram nossa relação com a escrita que, até então, era compreendida a partir das tipologias textuais e nos motivou a investigar questões relacionadas à produção de texto no Ciclo de Alfabetização.

Ao trabalhar produção de texto com alunos de 3ª e 4ª séries, anos escolares correspondentes aos atuais 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, e, posteriormente, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com alunos do 3º ano do 1º ciclo, ano que encerra-se a alfabetização, surgiram questionamentos ,como: se as propostas de produção textual que utilizávamos propiciavam a escrita de textos coerentes que atendessem à função social e interativa da língua, o que se tornaram constantes diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos em pensarem como e o que escreverem, em efetuar a produção textual propriamente.

Com a ampliação do Ensino Fundamental, houve a necessidade de repensar o currículo e a alfabetização no Brasil. Nesse contexto, em 2012, foi implantado o programa de Formação Continuada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), destinado à formação de professores alfabetizadores nas temáticas de alfabetização e letramento.

Em 2013, começamos a fazer parte do PNAIC na função de Coordenadora local, assumindo junto com o município em que atuamos, como preconiza o Programa, o compromisso de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. Dentre outras ações de avaliação havia a Avaliação Nacional de Alfabetização

(ANA)¹, com o objetivo de, em Língua Portuguesa, verificar a capacidade de os estudantes escrever palavras alfabeticamente e produzir textos com autonomia, de acordo com o gênero textual solicitado, a atender diferentes finalidades. A partir disso, o INEP, sobre o que se pretende avaliar na produção escrita dos alunos nessa avaliação, determina que

[...] Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção de texto dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e a coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2013a, p.8).

A ANA avalia os alunos do Ciclo de Alfabetização em escrita de palavras e textos. Por isso, acreditamos que essa avaliação amplia o debate sobre escrita na alfabetização, pois, ao verificar a capacidade dos alunos em utilizar os gêneros textuais para comunicar-se por escrito, apresenta novas exigências ao professor alfabetizador no que tange ao conhecimento sobre práticas de escrita.

A produção de textos escritos, de acordo com Menegassi (2010, p.19), exige: “planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita”. A etapa de planejamento consiste em atividades prévias de leitura e compreensão de textos sobre determinada temática, na escolha do interlocutor e do gênero textual adequado para a finalidade comunicativa. Na etapa de execução do texto escrito, o aluno, diante das atividades prévias, considerando o interlocutor e o gênero textual escolhido, redige seu texto. Na etapa da revisão, o produtor lê sua produção textual e observa se suas escolhas estão adequadas à finalidade de sua escrita. Na etapa da reescrita, reescreve seu texto, fazendo as modificações que considerou necessárias na etapa da revisão. Para Menegassi (2010), a

¹ A ANA consiste em uma avaliação externa de Língua Portuguesa e Matemática aplicada em todo o país, em 2014, 2015, 2016 e 2017, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de verificação dos níveis de alfabetização dos alunos.

concepção de ensino de escrita que considera essas etapas valoriza o processo de escrita e não apenas o produto final. Nas palavras do pesquisador,

[...] essa concepção de escrita é conhecida como “trabalho”, porque dá trabalho preparar, construir, revisar, reescrever e avaliar um texto, por isso ela é considerada como pertencente à abordagem processual-discursiva de escrita [...] (MENEGASSI, 2010, p.19).

Em relação à produção textual no Ciclo de Alfabetização, Soares (2014) afirma que a etapa de revisão de texto é pouco trabalhada na turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Essa constatação nos motivou a estudar sobre a relação entre revisão e reescrita de texto e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores em alunos no processo de alfabetização. Por essa razão, ao final do ano de 2016, participamos do processo de seleção do programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, em nível de mestrado.

Com a aprovação, iniciamos a pesquisa sobre a temática produção de texto e alfabetização em documentos oficiais norteadores do ensino nacional, livros, artigos científicos, dissertações e, teses, sempre voltada aos anos iniciais. Dentre os documentos oficiais pesquisados, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017f).

Os PCN (BRASIL, 1997), documento oficial vigente, na época, que orienta o ensino nacional, afirma que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p.54). Segundo o documento, entende-se por escritor competente aquele que é capaz de planejar seu texto, considerando o assunto, o interlocutor, a finalidade comunicativa, o gênero textual adequado, a redigi-lo por escrito e, ainda, ser capaz de revisá-lo e reescrevê-lo quando considerar necessário.

Ainda de acordo com os PCN (BRASIL, 1997), os alunos do Ciclo de Alfabetização precisam produzir textos escritos frequentemente, com ajuda do professor e individualmente, mesmo que não tenham conhecimento do sistema de escrita alfabética de forma plena. O ensino da linguagem escrita, nessa etapa de

escolarização, precisa pautar-se tanto nos aspectos sobre apropriação do sistema de escrita alfabética, quanto nos aspectos discursivos e interativos da língua.

Por outro lado, a BNCC, homologada pelo Parecer CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, 2017d), por meio da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), determina os direitos, os objetos de aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse documento, a produção de texto é apresentada como prática de linguagem e o planejamento e a revisão de texto aparecem como objeto de conhecimento. Sendo assim, são consideradas habilidades dos anos iniciais, relativas a esses objetos do conhecimento, respectivamente:

(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 necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

(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. (BRASIL, 2017f, p. 93).

Essas habilidades delimitadas pela BNCC (BRASIL, 2017f) para a prática de linguagem de produção de texto escrito determinam o que se espera que os alunos desenvolvam de 1º ao 5º ano, a passar a ter efeito na proposta curricular das escolas brasileiras a partir de 2020.

Em uma breve análise dos documentos oficiais apresentados, encontramos nos PCN (BRASIL, 1997) e na BNCC (BRASIL, 2017f) uma abordagem geral sobre a necessidade do ensino de produção de texto na alfabetização. Enquanto os PCN reconhecem que o escritor competente passa pelas etapas de planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita, a BNCC, ao determinar os direitos, objetos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, estabelece as etapas de planejamento e revisão como objeto de conhecimento e não menciona, explicitamente, a etapas de execução do texto escrito e de reescrita.

Para dialogar com esses estudos e ampliar o leque de possíveis justificativas para a realização desta pesquisa, realizamos um levantamento sobre os estudos que tratam do ensino de produção textual na alfabetização, após 2013, na base de dados científicos *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O resultado revelou um número significativo de estudos sobre o ensino de produção textual no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, foram raros os trabalhos encontrados que abordassem a revisão e a reescrita nesta etapa de ensino.

Ao se considerar os trabalhos sobre revisão e reescrita de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacamos o estudo de Gasparotto (2014), que, em sua dissertação de mestrado, investigou como a revisão e a reescrita de textos do gênero Conto de Terror, em turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de um trabalho colaborativo com a professora das turmas, permitiu à maioria dos alunos compreender como se realiza a reescrita do texto revisado e sua relevância para a produção de textos de qualidade. A autora aponta a necessidade de investigar, em outros níveis de ensino, a efetividade das estratégias de revisão textual: questionamento, apontamento e comentário que foram utilizadas pela professora que participou da pesquisa, como metodologias de revisão, a considerar a correção textual-interativa.

Soares (2014), na sua dissertação de mestrado, discute práticas avaliativas de produção textual de professores participantes de Programas de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC) e, ao analisar o que dificulta a aprendizagem da produção textual no Ciclo de Alfabetização, verifica que a avaliação dos textos escritos, pela etapa da revisão, ainda não se efetiva, concluindo que a etapa de revisão de texto quase não é trabalhada na turma de 3º ano, sobre a alegação de que os alunos não têm maturidade para essa atividade.

Para Vygotsky (1991), as funções psicológicas superiores, atenção, percepção e memória, ligadas à linguagem escrita não se desenvolvem antes do ensino da escrita, mas, com o seu ensino. Assim, acreditamos que não é preciso que os alunos do 3º ano do ensino fundamental estejam desenvolvidos para revisarem seus textos de maneira autônoma, pois é o ensino de como revisar

textos que proporciona aos alunos o desenvolvimento cognitivo, por sua vez, as ampliações nas funções superiores.

Nossa atuação docente em turmas de alfabetização, que ainda apresentam muita ênfase na aprendizagem de escrita pelas atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, assim como a nossa participação em formações do PNAIC e nas avaliações da ANA, que até 2016 mensurou os alunos dessa etapa de escolarização, levou-nos a escolher o 3º ano do Ensino Fundamental I, Ciclo de Alfabetização, como lócus para realizar esta pesquisa aqui relatada.

As formações oferecidas pelo PNAIC nos permitiu compreender que as habilidades de produção textual escrita são desenvolvidas por meio de diferentes gêneros textuais, que circulam socialmente, além de o aluno reconhecer que o texto que produz é lido e compreendido por outras pessoas, além de si e o professor.

O desempenho dos alunos em escrita, na ANA, revelou a necessidade de ampliar a oferta de atividades de escrita para além da decodificação simples e de se observar como a revisão e a reescrita podem auxiliar na alfabetização dos alunos nessa etapa da vida escolar.

Diante do que se apresenta, a relevância de nosso estudo se justifica pela necessidade de ampliação do debate sobre o trabalho de produção de texto no Ciclo de Alfabetização, especificamente, no 3ª ano do Ensino Fundamental, para além das etapas de planejamento e de execução do texto escrito e a verificação sobre como as etapas de revisão e reescrita colaboram para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos em processo de alfabetização.

Dentre as funções psicológicas superiores, destacamos, neste estudo, a atenção, a percepção e a memória, dada a importância destas para a realização de qualquer atividade escolar e, principalmente, para o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1991; SOKOLOV, 1969a; 1969b).

Para tanto, situamo-nos nos pressupostos teóricos dos seguintes autores: Menegassi (1998), Gasparotto (2014), Vygotsky² (1991, 1999, 2008, 2018), Luria (2016; 1979a; 1979b; 1979c), Sokolov (1969a; 1969b) assim como em pesquisas

² O nome do autor é grafado de diferentes formas, conforme publicação. Nesta dissertação, optamos por utilizar esta grafia.

sobre revisão e reescrita de textos, a considerar os trabalhos apresentados pela Linguística Aplicada do Brasil.

A pesquisa que deu origem a este trabalho foi realizada em uma turma do 3º do Ensino Fundamental I, de uma escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada no distrito de uma cidade de médio porte, do Noroeste do estado do Paraná. A escola investigada, atualmente, possui 271 alunos matriculados. A turma selecionada para investigação funciona no período vespertino com um total de 17 alunos, 9 provenientes da zona rural.

A escolha por essa escola se deve ao fato de, no resultado geral de distribuição dos estudantes avaliados pela ANA, em 2016, por nível de proficiência em escrita³, essa ser a escola do município que, em comparação com as escolas similares, apresentou a maior porcentagem de alunos no nível 1⁴, o mais inferior, com percentual de 14,63% nos acertos, e a menor porcentagem de alunos no nível 4⁵, o mais elevado, 60,98%. O interesse pela turma do período vespertino se deu em razão de ser composta por alguns alunos que moram no distrito e outros na zona rural do município, também pelo gênero textual trabalhado, fábula, e a temática nele envolvida, as diferenças do campo e da cidade, pelo texto “O rato do campo e o rato da cidade”.

Dessa forma, surge o problema de pesquisa: Como a reescrita, a partir da revisão orientada pelo professor, pode colaborar com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos do final do Ciclo de Alfabetização?

Diante disso, esta pesquisa, com o caráter de tipo intervenção, objetiva compreender como a reescrita, a partir da revisão orientada pelo professor, pode colaborar com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos

³ Os resultados das avaliações da ANA são apresentados em escalas de proficiência que contém níveis de desempenho de 1 a 5. De acordo com o desempenho, os percentuais de alunos da escola são distribuídos nesses níveis.

⁴ No Nível 1, na escrita de palavras, os alunos não escrevem alfabeticamente e na produção de textos, não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis (BRASIL, 2016).

⁵ No Nível 4, na escrita de palavras, os alunos escrevem palavras de diferentes estruturas silábicas, ortograficamente. Na produção de textos, atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão (BRASIL, 2016).

do final do Ciclo de Alfabetização. Para tanto, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (atenção, percepção e memória);
- b) compreender como a concepção de escrita subsidia a prática de produção textual no Ciclo de Alfabetização;
- c) identificar quais aspectos linguísticos, textuais e discursivos são apropriados pelos alunos nos processos de revisão e reescrita;
- d) verificar como a revisão e a reescrita colabora no desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos em processo final de alfabetização.

A intervenção pedagógica realizada na turma, sustentada pela concepção de escrita como trabalho (MENEGASSI, 1998), consistiu em oito oficinas de produção de texto, desenvolvidas com base no gênero textual fábula, que contemplam atividades sistematizadas de leitura, planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita desse texto. Todo o trabalho é detalhado na quarta seção desta dissertação.

A dissertação, com o relato da pesquisa, é organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo “Linguagem escrita: de uma atividade abstrata a uma atividade interativa”, discutimos o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na escola, por meio da interação com outro sujeito mais experiente, o professor. No segundo capítulo: “Ensino e aprendizagem da escrita com foco na revisão e reescrita”, apresentamos reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. No terceiro: “A produção de texto escrito no ciclo de alfabetização em documentos oficiais”, apresentamos a concepção de escrita que subsidia a prática de produção textual no Ciclo de Alfabetização, que embasam o currículo de Língua Portuguesa nos Estados e Municípios. No quarto capítulo: “O gênero textual fábula”, descrevemos a composição e a função do gênero textual presente como instrumento de trabalho em nossa pesquisa. No quinto capítulo: “Metodologia de Pesquisa”, discorremos sobre o percurso metodológico utilizado para realizar a coleta de registros. No sexto capítulo: “Descrição, análise e

resultados da Intervenção”, apresentamos como a pesquisa foi realizada, quais os critérios de coleta e análises dos dados para explicitar os resultados obtidos com a intervenção.

Na sequência, anunciamos as conclusões finais e apresentamos as referências, dos anexos e apêndices.

1. LINGUAGEM ESCRITA: DE UMA ATIVIDADE ABSTRATA A UMA ATIVIDADE INTERATIVA

Entendemos que a escrita é um elemento cultural produzido pela humanidade e sua apropriação pelo sujeito acontece, geralmente, na escola, por meio da interação com outro sujeito mais experiente, o professor. Essa relação pressupõe processos de ensino e aprendizagem mediados e propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma discussão que apresentamos neste capítulo, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural.

Como nossos sujeitos de pesquisa encontram-se no último ano do Ciclo de Alfabetização, apresentamos também importantes pesquisas sobre a relação do sujeito com a escrita antes e depois de iniciar o ensino formal, por meio do processo de escolarização, para entender como ocorre o processo de aquisição da escrita.

Na sequência, discorreremos sobre o conceito de alfabetização e letramento, fundamentadas em Soares (2016) e Smolka (2003), para compreender que a produção de texto se insere no contexto da alfabetização escolar e proporciona a ampliação das aprendizagens sobre a língua escrita à medida que permite ao sujeito utilizá-la em diferentes situações sociais para diferentes objetivos.

1.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Para Vygotsky (1991), o sujeito aprende e se desenvolve desde que nasce, mas esta aprendizagem é diferente da que ocorre na escola, já que a escola é responsável pelo ensino dos conhecimentos científicos. O autor conclui que aprendizagem e desenvolvimento são diferentes, mas se relacionam.

Para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1991) apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do sujeito. O autor explica que o nível de desenvolvimento real é determinado pela capacidade que o sujeito tem de fazer sozinho uma

determinada tarefa, por sua vez o nível de desenvolvimento potencial é determinado por aquilo que o sujeito consegue fazer com a ajuda de um adulto ou colega mais experiente. Vygotsky (1991) destaca que as tarefas que o sujeito não realiza com autonomia, a princípio, por intermédio da interação com outro sujeito mais experiente, possibilitará o desenvolvimento de processos internos que permitirá ao sujeito realizá-las com independência.

Podemos afirmar que a zona de desenvolvimento proximal permite, ao professor, organizar o processo ensino e aprendizagem da escrita a proporcionar ao sujeito acesso não apenas ao que já foi atingindo de acordo com seu desenvolvimento, mas, principalmente, segundo Vygotsky, por “aquilo que está em processo de maturação” (1991, p.58), a resultar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As pesquisas de Vygotsky (1991) sobre o desenvolvimento cultural do sujeito comprovam a existência de dois tipos de funções psicológicas: as elementares, de caráter biológico, e as superiores, exclusivamente humanas, que resultam do uso de instrumentos e dos signos nas relações estabelecidas com outros sujeitos. Assim, toda função psicológica superior, como: atenção voluntária, percepção, memória lógica, formação de conceitos, desenvolvimento da linguagem, entre outras, se dá primeiramente no plano social, ou seja, nas relações que o sujeito estabelece com o meio em que vive, depois no plano interno, psicológico.

Para explicar como as funções psicológicas superiores são internalizadas pelo sujeito, Vygotsky (1991) utiliza como exemplo o gesto de apontar que a criança pequena faz para pegar um objeto de seu interesse. Nesse momento, o objetivo da criança se volta para o objeto e, quando a mãe, ao visualizar o gesto, vem ajudá-la, a ação materna atribui um significado ao gesto que, depois, começa a ser entendido pela criança como o ato de apontar para objetos que deseja pegar. Vygotsky (1991), ao analisar a função do gesto de apontar nessa situação interativa descrita, explica que “[...] Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa [...]” (VYGOTSKY, 1991, p.40), assim, afirmamos que o sujeito ressignifica sua ação para com o objeto diante dos significados que outros sujeitos, com quem convive, atribuem à ação.

Dessa forma, para Vygotsky (1991), as funções psicológicas superiores resultam da cultura, pois são formas mediadas de comportamento que acontecem primeiramente na relação entre os sujeitos sociais e históricos, numa atividade social, que, posteriormente, é internalizada pelo sujeito com a mediação da linguagem e da cultura. Segundo o autor:

[...] Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo [...] (VYGOTSKY, 2008, p.70, grifo do autor).

Pautada em Luria, Barreto (2008) afirma que a atenção, a percepção e a memória são funções psicológicas superiores essenciais para a generalização e a abstração humana. Para a autora, “[...] Essas funções permitem ao homem generalizar e abstrair do mundo que o rodeia as informações pertinentes e necessárias à sua sobrevivência, diferenciando-o dos animais [...]” (BARRETO, 2008, p.43).

Santos e Mattos (2009) explicam que, para Vygotsky, o termo generalizar significa construir o significado de uma palavra mediante o contexto. Toda generalização se constitui em formação de conceito, sendo uma ação de pensamento (VYGOTSKY, 2008). Luria (1979c, p. 36) contribui, nesse sentido, ao afirmar que “[...] a palavra que forma conceito pode ser considerada, com todo fundamento, o mais importante mecanismo que serve de base ao movimento do pensamento. [...]”.

A formação de conceitos é uma atividade que envolve associação, atenção, formação de imagens, inferências e sobretudo o uso do signo ou palavra, como meio para direcionar as operações mentais e resolver os problemas enfrentados (VYGOTSKY, 2008).

O estudo do processo de formação de conceitos teve como base o método da dupla estimulação⁶, utilizado por Sakharov (s/d), um dos colaboradores de Vygotsky. A investigação, feita com mais de 300 pessoas, entre crianças, adolescentes e adultos, permitiu a Vygotsky e seus colaboradores concluírem que o desenvolvimento dos processos para a formação de conceitos começa desde a infância, com a sua base psicológica a atingir seu pleno desenvolvimento na adolescência (VYGOTSKY, 2008).

Luria (1979c) explica que o significado da palavra e suas relações se transformam para o sujeito de acordo com sua etapa de desenvolvimento humano. Para o autor, a palavra para a criança na idade escolar inicial, fase em que se encontram os alunos desta pesquisa aqui relatada, é utilizada como um sistema de recordações diretas. Nessa fase, o pensamento da criança se dá pela recordação.

Segundo Luria (1979c), a palavra é a unidade básica da linguagem. A conexão de várias palavras cria um enunciado verbal e formula um pensamento. O enunciado verbal pode se apresentar em duas modalidades: a linguagem falada e a linguagem escrita. A linguagem, considerando as duas modalidades, exerce duas funções: a primeira é propiciar a interação entre os sujeitos; a segunda, a elaboração da ideia, a recuperação do pensamento para o próprio sujeito. Para Delari Junior (2013), a linguagem permite ao sujeito ter consciência sobre si e sobre o outro, sendo um processo que se constitui nas relações sociais, históricas e culturais.

A palavra encontra-se junto à origem de todas as funções psicológicas superiores que só existem em função de seu significado nas relações sociais entre sujeitos (DELARI JUNIOR, 2013). A esse respeito, o autor afirma:

[...] Nas palavras significativas se estabelecem ou se invertem papéis, estabilizam-se ou desestabilizam-se áreas do sentido. Elas solicitam réplicas e apreciações, são atos de coerção e de emancipação e, nesse sentido, constituem o drama da vida propriamente humana. [...] (DELARI JUNIOR, 2013, p.155-156)

⁶ Consiste em “dois conjuntos de estímulos que são apresentados ao sujeito observado; um como objetos da sua atividade, e outro como signos que podem servir para organizar essa atividade” (VYGOTSKY, 2008, p.70).

É pela linguagem que o ser humano interage com o outro e é capaz de produzir e transmitir conhecimentos que são construídos e acumulados ao longo do desenvolvimento da humanidade, diferenciando-o de outros animais. Nessa perspectiva, Leontiev (2014) afirma que a humanização do homem tem sua origem na vida em sociedade, ou seja, na apropriação da cultura que foi elaborada pelas gerações que o antecederam.

O signo, na mediação das funções psicológicas superiores, é um instrumento convencionado pelo homem para orientar e controlar seu comportamento (VYGOTSKY, 2008). A criança, no começo, não entende como os signos podem ajudá-las a realizar alguma tarefa. É na interação com os adultos ou colegas experientes que a criança passa a utilizá-los e com o tempo, os internaliza. (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

A atenção voluntária tem sua gênese na atenção involuntária, função psicológica elementar que se apresenta na criança em suas primeiras semanas de vida (LURIA, 1979b).

O autor explica que, nessa fase do desenvolvimento humano, a atenção involuntária é a manifestação do reflexo orientado que só começa a desenvolver-se a criança observa, diferencia e concentra-se no estímulo. Mais tarde, a criança passa a manipular objetos, cuja ação torna a atenção involuntária mais complexa, porém, instável e não suficiente para desenvolver a atenção voluntária.

O desenvolvimento da atenção voluntária inicia quando a criança atende a instruções verbais de um adulto acompanhadas pela ação, ou seja, o adulto, ao solicitar algo, exemplifica, a indicar o objeto referente à instrução dada que está no campo de visão imediata da criança. Ao final do primeiro e início do segundo ano de vida, a nomeação do objeto e a instrução verbal começam a exercer a função orientadora e reguladora da ação da criança, mas, a fala do adulto ainda é instável e outros objetos atraem sua atenção (LURIA, 1979b).

O autor afirma que, aproximadamente entre os dois e três anos de vida, a instrução verbal do adulto, a apropriação da linguagem e a participação ativa da criança na execução das instruções a ela direcionada são fatores que passam a orientar sua atenção. Luria (1979b) conclui, em seus estudos, que é na interação com o adulto, mediada pela linguagem oral e pela atividade prática, que a atenção

voluntária se manifesta, depois é internalizada pela criança e possibilita direcionar seu comportamento, ou seja, organizar sua atividade consciente.

A respeito do desenvolvimento da atenção voluntária, Vygotsky (2018) assegura:

[...] seu desenvolvimento começa com o primeiro gesto indicativo, com ajuda do qual os adultos tentam dirigir a atenção da criança e com o primeiro gesto independente da criança, com o qual começa a dirigir a atenção dos outros. Mais tarde, e em forma muito mais desenvolvida, a criança domina todo o sistema destes meios para dirigir a atenção dos demais. Esse sistema de meios é a linguagem atribuída de sentido; passado algum tempo, a criança aplica à sua pessoa as mesmas normas de conduta que outros lhe aplicavam e que utiliza em suas relações com os demais. Deste modo começa a dirigir sua própria atenção, a transferir sua atenção ao plano voluntário ⁷ [...] (VYGOTSKI, 2018, p. 143, tradução nossa).

Notamos que Luria (1979b) e Vygotsky (2018) apontam que a criança depende da interação social com o adulto, mediada pela linguagem oral e pelo uso de instrumentos, para vivenciar ativamente o domínio exterior da atenção até utilizá-la para orientar suas ações em sociedade, a tornar-se uma função complexa.

A seleção de informações e de ações adequadas para realizar qualquer atividade consciente e o controle permanente sobre essas ações caracterizam a atenção voluntária (LURIA, 1979b).

No contexto escolar, essas características evidenciam que a atenção voluntária é uma função psicológica superior importante para o ensino de produção de texto escrito, pois, diante do que escrever, como escrever, para quem e o porquê escrever, o aluno depara-se com a necessidade de selecionar informações pertinentes, fazer associações armazenadas na memória para organizar o pensamento e executar o texto escrito. Por isso, acreditamos que,

⁷ “[...] su desarrollo comienza con el primer gesto indicativo, con ayuda del cual los adultos intentan dirigir la atención del niño y con el primer gesto independiente del niño, con el cual empieza a dirigir la atención de otros. Más tarde, y en forma mucho más desarrollada, el niño domina ya todo el sistema de estos medios para dirigir la atención de los demás. Ese sistema de medios es el lenguaje atribuido de sentido; pasado algún tiempo, el niño aplica a su persona las mismas normas de conducta que otros le aplicaban a él y que él utiliza en sus relaciones con los demás. De ese modo empieza a dirigir su propia atención, a trasladar su atención al plano voluntario. [...]” (VYGOTSKY, 2018, p.143).

pelo e no ensino da produção de texto escrito, mediado pela atividade de revisão e reescrita, objeto de estudo de nossa pesquisa, a atenção voluntária pode ser desenvolvida em alunos no Ciclo de Alfabetização, a contribuir para a aprendizagem de escrita de textos coerentes com as finalidades comunicativas adequadas.

A segunda função psicológica superior priorizada, aqui, é a percepção. Sokolov (1969a) define percepção como resultado da atuação do conjunto de qualidades e partes do objeto e ocorrências da realidade sobre os órgãos dos sentidos. O autor explica que "[...] as percepções são representações do todo e das relações mútuas dessas qualidades. [...]"⁸ (SOKOLOV, 1969a, p.144, tradução nossa), ou seja, o sujeito não percebe o objeto de forma isolada, mas, sim, na sua totalidade (cor, odor, espessura, tamanho, entre outros).

A constituição da percepção se inicia desde os primeiros meses de vida do ser humano e se aperfeiçoa segundo os conhecimentos que o sujeito tem de experiências anteriores. Na relação social com o outro, mediada pela linguagem, o sujeito tem acesso às experiências das gerações que o antecederam, as quais permitem a percepção de um mesmo objeto de diferentes maneiras (SOKOLOV, 1969a). Desse modo, a percepção se manifesta no sujeito de forma involuntária e, também, voluntária. A percepção involuntária, relacionada a funções inatas do ser humano, é a forma elementar de perceber o mundo exterior. Já a percepção voluntária resulta das formas e objetivos de atuação diante do objeto ou ocorrências da realidade, tendo como base a interação social, a linguagem e a apropriação das experiências das gerações anteriores (SOKOLOV, 1969a).

Nessa mesma linha de pensamento, Luria (1979a) explica que o processo de percepção complexa pode ser considerado uma atividade pela qual o sujeito recebe informações. Esse processo compreende a experiência anterior, a comparação de informação recebida, a distinção das características essenciais do objeto, a criação de hipóteses, a síntese das características essenciais referentes à totalidade do objeto e sua classificação a uma categoria que o define. Essa categorização do objeto é feita por uma palavra que passa a designá-lo mentalmente.

⁸ “[...] las percepciones son representaciones del conjunto y de las relaciones mutuas de estas cualidades. [...]”(SOKOLOV, 1969a, p.144).

Assim como Sokolov (1969a) e Luria (1979a), Vygotsky (1991) afirma que a fala tem um papel importante no desenvolvimento da percepção voluntária. É pela linguagem adquirida nas relações sociais estabelecidas com os adultos que a criança compreende os sentidos e significados da palavra em relação aos objetos e passa a perceber o mundo de forma diferente de outros animais.

Luria (1979a) destaca quatro características específicas da percepção humana. A primeira está relacionada a seu caráter ativo e imediato, isto é, o sujeito é capaz de analisar e sintetizar o objeto examinado a partir de sua experiência anterior. A segunda, ligada a seu caráter material e genérico, refere-se à capacidade que o sujeito tem de observar uma constante nos atributos do objeto que permite generalizar, ou seja, aplicar a todos os objetos semelhantes, agrupando-os de acordo com essas semelhanças. A terceira característica é a constância e a correção, diz respeito à incorporação das experiências anteriores com o objeto à percepção direta, ou seja, a capacidade de reconhecer o objeto por suas características sociais e culturais. Por exemplo, ao visualizar um lápis, a criança o percebe como um objeto utilizado socialmente para desenhar ou escrever e não apenas como um objeto cilíndrico de determinada cor e tamanho. Essa característica da percepção tem caráter móvel e dirigível, ou seja, muda de acordo com a finalidade da atividade perceptiva. Para o autor, “[...] O processo de atividade perceptiva é sempre determinado pela tarefa que se coloca diante do sujeito [...]” (LURIA, 1979a, p.42).

Sokolov (1969a) elenca três aspectos dos processos perceptivos. O primeiro, a integridade da percepção, refere-se à capacidade que o sujeito tem de perceber a totalidade do objeto, a utilizar as percepções visuais, táteis, auditivas, espaciais e temporais. O segundo, caráter racional da percepção, relaciona-se à capacidade que o sujeito tem de reconhecer o objeto por meio dos signos que possibilitam classificá-lo em uma categoria verbal determinada. O terceiro é a característica seletiva da percepção. Esse aspecto consiste na escolha de um objeto, em comparação com outros, por motivos objetivos, emocionais e pessoais do sujeito.

O autor, assim como Luria (1979a), afirma que a percepção voluntária depende do objetivo e da atividade que se apresenta ao sujeito e conclui que as

experiências anteriores, o modo e o que se percebe são elementos importantes para a atividade perceptiva do sujeito.

A percepção permite ao ser humano conhecer os objetos e as ocorrências da realidade do mundo em que vive. Nessa relação, percepção, objeto e experiências anteriores, pela apropriação da linguagem, o ser humano consegue atribuir conteúdo ao objeto pela palavra, ao analisar, sintetizar, abstrair e generalizar. Luria (1979a) enfatiza que, ao utilizar a palavra na percepção da realidade, o ser humano inicia o processo de pensamento.

Na educação escolar, a relação entre as observações do objeto pelo aluno e a fala do professor é fundamental para o desenvolvimento da percepção voluntária dos discentes (SOKOLOV, 1969a). Essa relação pode ocorrer em três formas: na primeira, os questionamentos do professor orientam as observações do aluno a respeito do objeto; na segunda, a fala do professor orienta o raciocínio do aluno sobre o que foi observado; na terceira, a fala do professor comunica os conhecimentos, que depois são exemplificados de forma gráfica (SOKOLOV, 1969a).

Sokolov (1969a), ancorado nos estudos de Zankov (s/d), explica que essas três formas de relacionar as observações do objeto pelo aluno e a linguagem do professor produzem resultados efetivos se estiverem adequados à tarefa planejada pelo professor da turma. O autor assegura ainda que a primeira forma, quando a linguagem do professor orienta as observações do aluno a respeito do objeto, possibilita-lhe a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da capacidade de observar.

Em concordância com a afirmação de Sokolov (1969a), entendemos que, no caso da nossa pesquisa, a revisão de texto orientada pelo professor pela palavra própria dirige a observação do aluno para o objeto, neste caso, o texto produzido pelo próprio aluno. Dessa forma, os questionamentos orais e escritos do professor, relacionados ao texto produzido, ou seja, a revisão orientada, conduz o aluno na percepção de características específicas do texto na modalidade escrita.

A memória, terceira função psicológica abordada em nosso estudo, é conceituada por Luria (1979b, p.39) como “[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior [...]”. Para Sokolov (1969b), a

memória reflete experiências passadas e é constituída por conexões temporais que possibilitam a reprodução ou a recordação das experiências vividas pelo sujeito.

Em seus estudos sobre memória, Vygotsky (1991) evidenciou que há dois tipos diferentes dela. O primeiro, a memória natural, caracteriza-se pela relação direta e imediata de estímulos externos sobre o sujeito, relacionada à capacidade de lembrar objetos vistos. O segundo, a memória mediada por signos, refere-se à utilização de auxiliares mnemônicos, ao uso de objetos e desenhos para lembrar um objeto ou fato vivenciado pelo sujeito. O autor explicita que a utilização de signos com a finalidade de auxílio mnemônico modifica a estrutura psicológica do processo de memória, pois age sobre o sujeito, permitindo a regulação de seu comportamento.

A partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, Inumar e Palangana (2004) afirmam que a linguagem, signo que media a relação entre sujeito, objeto e outros sujeitos, desenvolve e transforma a memória humana. Sobre o caráter social da memória, as autoras argumentam que

[...] A memória, como parte da subjetividade humana, é, a um só tempo, uma função social e individual, ou seja, desenvolve-se como propriedade dos homens de um determinado tempo e cultura. Não se desenvolve, porém, em cada um deles com a mesma plasticidade, com a mesma profundidade e amplitude, já que tais características dependem das necessidades, das exigências, das condições socioculturais que se põem a cada um. [...] (INUMAR; PALANGANA, 2004, p. 105).

Dessa forma, a memória humana se constitui no interior do sujeito, de acordo com suas necessidades e interesses, como reflexo de experiências estabelecidas na relação com outros sujeitos e objetos, em um determinado tempo, espaço e cultura.

Sokolov (1969b) explica que as experiências fixadas na memória permitem ao sujeito recordar e reconhecer os objetos de seu meio, sem que estes objetos estejam presentes, ou seja, o sujeito consegue pensar sobre os objetos por meio da memória. Como o conteúdo é fixado na memória do sujeito depende de seu interesse e objetivo. A fixação, a recordação e o reconhecimento são processos

de memória que tornam possível o ensino e o desenvolvimento intelectual do aluno (SOKOLOV, 1969b).

Nesses processos de memória, o autor relata que a linguagem exerce um papel primordial na fixação de objetos e fenômenos que, posteriormente, são reconhecidos e recordados pelos sujeitos. O uso da palavra modifica os processos de memória e a transforma em uma atividade seletiva, pois permite que se fixe o objeto de forma generalizada e que se recorde as experiências adquiridas nas relações sociais.

No contexto educacional, Sokolov (1969b) refuta a eficácia da fixação de conteúdos realizada de forma mecânica e defende uma fixação lógico verbal, racional, do que é estudado pelo sujeito. O autor explica que, para ensinar um conteúdo, é importante relacioná-lo aos conhecimentos prévios do sujeito. Essa relação exige a recordação do que o sujeito já sabe e possibilita ao professor averiguar o que ainda precisa aprender.

Sokolov (1969b) contesta a afirmação de alguns pesquisadores de que, até a adolescência, a memória é mecânica. O autor sustenta que a criança começa a utilizar a memória racional com a apropriação da linguagem, pois suas experiências sociais ampliam-na, conseqüentemente, o desenvolvimento da memória racional.

O autor ressalta que a compreensão, a repetição e a utilização dos conhecimentos prévios são importantes para desenvolver a memória racional. Em seus argumentos, explana que a repetição de conteúdo permite que o sujeito compare com mais detalhes determinados objetos ou fenômenos semelhantes, a criar diferentes conexões temporais e compreender o que é estudado. Ao mesmo tempo, alerta que as repetições, para terem efeitos no ensino, precisam ser organizadas pelo professor e resultarem em atividades com sentido para os alunos.

Nessa perspectiva, Sokolov (1969b) relata que as atividades que contemplam diferentes tipos de percepção de um mesmo objeto de estudo, a utilização de esquemas, tabelas e diagramas, desde os primeiros anos escolares, oportunizam ao aluno ilustrar a relação entre objetos e fenômenos, a facilitar a fixação racional do conteúdo na memória.

No ensino de produção de texto, a partir das reflexões principais dos achados de pesquisa de Sokolov (1969a; 1969b), inferimos que as atividades de revisão textual orientada pelo professor ampliam as experiências do aluno com a linguagem escrita, a contribuir para o desenvolvimento do pensamento lógico verbal, pois, propiciam ao aluno o retorno ao texto que produziu, mais de uma vez, se necessário, com diferentes finalidades, como, por exemplo, verificar a coerência em relação à situação comunicativa, verificar os aspectos estruturais do texto ou os aspectos do sistema de escrita alfabético e ortográficos, entre outras já mencionadas.

A respeito da relação do ensino e aprendizagem na escola com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apropriação de conhecimentos, Barreto (2008) afirma que

[...] A linguagem, representada pela palavra, e a mediação do professor junto aos alunos, pela ação de fazer com, são elementos essenciais para que as funções psicológicas superiores, que inicialmente são involuntárias, isto é, funções elementares, tornem-se voluntárias e, reguladas pelo próprio indivíduo, corroborem na aquisição do conhecimento [...] (BARRETO, 2008, p. 61).

A autora destaca que a relação professor e aluno, mediada pela linguagem e por atividade prática, possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apropriação de conhecimentos. Desse modo, entendemos que a revisão textual e a reescrita, quando utilizadas pelo professor como estratégias metodológicas, desempenham o papel de orientar o processo de produção textual. Por sua vez, a participação do professor no processo de escrita do aluno, mediada pela revisão textual e a sua reescrita, possibilita o desenvolvimento da percepção, da atenção e da memória, funções psicológicas superiores essenciais para que os sujeitos produzam textos coerentes e adequados às convenções da modalidade escrita.

1.2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA

Em relação ao ensino da escrita, Vygotsky (1991) critica a prática pedagógica de sua época, centrada no ensino das letras para escrever e não no

ensino da linguagem escrita como uma atividade cultural complexa em que a escrita consiste em um sistema de símbolos e signos. Para o autor, a aquisição da língua escrita pela criança implica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois exige consciência, abstração e controle (VYGOTSKY, 2008).

O autor explica que, no início, a criança não tem motivação para escrever e ainda não compreende totalmente a função da escrita, pois os motivos para escrever não são de necessidade imediata. Segundo o autor, para escrever, a criança precisa compreender que, assim como pode desenhar objetos e ações, é possível desenhar o que se diz, não acontecendo naturalmente. Essa afirmação nos leva a inferir a necessidade da organização de práticas pedagógicas intencionais para o ensino da escrita, orientadas pelo professor.

Nesse sentido, os estudos de Luria (2016) sobre do desenvolvimento da escrita na criança evidenciaram os rabiscos como a primeira fase do que chamou de pré-história da escrita. Para o autor, os rabiscos consistem em imitação da escrita, uma brincadeira, sem relação com o que ela significa, não havendo compreensão por parte da criança do sentido e da função da escrita “[...] como instrumento a serviço da memória [...]” (LURIA, 2016, 156). Depois, os rabiscos começam a ter relação com o que é pedido para escrever e dão lugar a figuras e desenhos que posteriormente são substituídos por sinais gráficos que registram algum conteúdo.

Para Soares (2016), os estudos de Luria apresentam os estágios que precedem à descoberta do princípio alfabético da escrita pela criança e orientam a organização do ensino formal da escrita. Segundo a pesquisadora, o objeto de estudo de Luria é o uso que as crianças fazem da escrita para apoio à memória, ou seja, o uso da escrita como instrumento.

Nesse raciocínio, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), embora de outra linha teórica daquela escolhida por esta pesquisa, não menos importante, comprovam que o sujeito passa por algumas fases ao tentar compreender o sistema de escrita alfabética, aspecto importante para ser aqui tratado. Essas fases são denominadas pelas autoras de níveis de desenvolvimento da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. No nível pré-silábico, o sujeito pode utilizar garatujas para imitar a escrita ou letras sem corresponder ao

seu valor sonoro, com o mínimo de três ou várias letras diferentes para grafar uma palavra. No nível silábico, o sujeito pode utilizar uma letra para cada pauta sonora, sem corresponder com o seu valor sonoro e posteriormente uma letra com valor sonoro para representar cada sílaba. No nível silábico-alfabético, o sujeito começa a utilizar mais de uma letra com valor sonoro para representar uma ou mais sílabas da palavra grafada. E, por último, no nível alfabético, o sujeito utiliza as letras necessárias para grafar todas as sílabas da palavra. Soares (2016) aponta que diferente dos estudos de Luria, o foco da pesquisa de Ferreira e Teberosky (1985) está em compreender o caminho que o sujeito, em contato com a escrita, percorre para compreender o princípio alfabético da escrita, não necessariamente apresentar metodologias para o trabalho com a escrita.

Para Soares (2016), a aprendizagem inicial da língua escrita, conhecida como alfabetização, compreende a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita. Nas suas palavras, “[...] a alfabetização – faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita. [...] (SOARES, 2016, p.38). Assim como Vygotsky (2008), a autora, no mesmo pressuposto teórico, defende que a aprendizagem da escrita não é natural e precisa ser ensinada.

Soares (2016) explicita ainda que a aprendizagem da língua escrita, além da faceta linguística designada alfabetização pela autora, é constituída também pela faceta interativa e a sociocultural, que denomina como letramento. Para ela, o ensino da língua escrita, na faceta interativa, tem como foco a compreensão e a produção de textos, pois a escrita é meio de interação social entre os sujeitos. Na faceta sociocultural, o objeto de aprendizagem se volta para o uso da escrita em diferentes situações e contextos.

Diante disso, a autora defende o ensino explícito do sistema de escrita alfabético-ortográfico como necessário, mas não suficiente para que o sujeito leia, compreenda e escreva textos que circulam na sociedade, e nela são utilizadas para as mais diversas finalidades. Para Soares (2016), é preciso “alfabetizar letrando”, ou seja, ensinar a língua escrita a partir da integração da faceta linguística, da faceta interativa e da faceta sociocultural, pois “[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do

código escrito [...]” (SOARES, p. 2003). Assim, notamos que o ensino inicial da língua escrita organiza-se de modo a possibilitar ao sujeito do Ciclo de Alfabetização não apenas a apropriação do sistema de escrita, como, também, a sua utilização em eventos comunicativos e dialógicos, pois, ao mesmo tempo em que se aprende a escrever palavras, aprende-se a empregá-las com sentidos, em um contexto social que envolve outros sujeitos.

Nessa perspectiva, em relação ao processo de aquisição da escrita, Smolka (2003) afirma que é possível analisá-lo sob três pontos de vista diferentes:

1. Uma concepção de aprendizagem da leitura e da escrita pautada na repetição, memorização e reprodução. Para que não aprenda errado, as tentativas de leitura e escrita do sujeito não são aceitas;
2. No processo de aprendizagem da língua escrita valorizam-se as hipóteses de escrita do sujeito e considera-se o erro como essencial para a apropriação do sistema de escrita. Esse ponto de vista opõe-se ao primeiro, mas, segundo Smolka (2003), limita o ensino da escrita à relação grafema/fonema, a classificar os sujeitos em níveis de hipóteses de escrita, já que os processos de leitura e escrita envolvem outros aspectos da escrita, como condições de produção e função social;
3. Considera o segundo ponto de vista e acrescenta os aspectos sociais e funcionais da escrita. Nesse ponto de vista, a atividade mental do sujeito não é apenas cognitiva, é uma atividade discursiva, pois “[...] a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que deseja pela escrita [...]” (SMOLKA, 2003, p.63).

Smolka (2003), referindo-se ao processo de alfabetização, sustenta que

[...] O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do “discurso interior”, da “dialogia interna” das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do “outro” nessa interação começa a se delinear. Sobretudo na escrita inicial truncada das crianças e na impossibilidade de uma explicação “lógica” em termos de níveis de hipóteses, a questão da “discursividade”, a dimensão discursiva dos “textos” infantis

ganham lugar e relevância. Emerge a fascinante questão da relação pensamento/linguagem, da “interdiscursividade” no processo de alfabetização. [...] (SMOLKA, 2003, p.62)

Para a autora, alfabetizar é um processo discursivo que implica construção de sentido com outros sujeitos por meio da escrita. Dessa forma, escrever letras, palavras e orações deve ter sentido para o sujeito, ser uma necessidade e estar direcionada a alguém.

Assim, Soares (2016) e Smolka (2003) defendem um ensino inicial de escrita dialógico, no qual, ao mesmo tempo em que o sujeito conhece a relação fonema/grafema em diálogo com o outro e consigo, aprende a compreender e a utilizar a escrita de acordo com as circunstâncias de uma situação comunicativa. Neste contexto a produção textual se insere no Ciclo de Alfabetização como uma atividade de prática de escrita com sentido e função social para o sujeito, pois, segundo Marcuschi (2001a), a escrita é uma modalidade de uso da língua de “produção textual-discursiva”, com finalidade comunicativa materializada por grafemas e fonemas, imagens, símbolos ou sinais gráficos. Para esse autor, com pressupostos na visão sociointeracionista, a escrita apresenta “[...] dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade [...]” (MARCUSCHI, 2001a, p.33), a cumprir a função de mediar práticas sociais específicas.

Cagliari (1992) afirma que, desde a fase da alfabetização, é possível que o sujeito produza textos escritos. Para tanto, as atividades para o ensino da escrita devem ser organizadas após saber o que os alunos esperam da escrita e qual a finalidade que lhe atribuem. O pesquisador sugere que a transcrição de histórias contadas pelas crianças, a ter o professor como escriba, e a coleção dessas histórias escritas em um livro ilustrado pelos alunos, por exemplo, servem de incentivo para a leitura e a produção de textos nessa fase específica.

Massini-Gagliari (2001) considera as atividades de produção de textos escritos com base na transcrição de textos orais como uma estratégia importante no início da alfabetização, pois garantem a produção de textos coerentes. Segundo a autora, compete à escola, por meio da leitura, mostrar as diferenças entre textos orais e escritos e as características próprias da modalidade escrita. Na mesma linha de pensamento, Serafini (1998, p.173), em pesquisas anteriores,

afirma que “[...] é possível obter resultados interessantes na didática da escrita, alternando-se o trabalho da língua escrita com o da língua oral [...]”.

Cagliari (1992), Massini-Gagliari (2001) e Serafini (1998), ao apontar algumas propostas de ensino de produção de texto para os sujeitos do Ciclo de Alfabetização, sustentam nosso entendimento de que, para a formação de escritores competentes⁹, é preciso que se ensine os alunos a produzir textos desde os anos iniciais de escolarização, como no caso desta pesquisa aqui relatada.

A dar continuidade ao tema aqui eleito, no próximo capítulo, abordamos os pressupostos teóricos e metodológicos a respeito da concepção de ensino de produção textual nas escolas brasileiras.

⁹ Entendemos por escritor competente “alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar características específicas do gênero” (BRASIL, 1997, p.65).

2. ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA COM FOCO NA REVISÃO E NA REESCRITA

A pesquisa de Faria e Soares (2015), sobre avaliação do texto escrito nas turmas de alfabetização, revela que a escrita e a avaliação de texto, concebidas como processo a envolver as etapas de revisão e reescrita, não são práticas pedagógicas consolidadas no Ciclo de Alfabetização, porque a ênfase da aprendizagem escrita está na apropriação do sistema de escrita alfabética.

A revisão coerente de um texto consiste em permitir ao aluno pensar sobre o que escreveu. A reescrita acontece após a revisão e possibilita ao professor acompanhar o percurso do aluno no desenvolvimento de habilidades de produção textual (GASPAROTTO, 2014).

Neste capítulo apresentamos as concepções de escrita do ensino de produção de texto no Brasil. Conceituamos revisão e reescrita, etapas do processo de produção textual, e as relacionamos com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente, atenção voluntária, percepção e memória.

2.1 O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

O ensino de produção de texto escrito é determinado pela concepção de linguagem de cada momento histórico da educação brasileira e se delinea em quatro concepções: escrita com foco na língua; escrita como dom/inspiração; escrita como consequência e escrita como trabalho (MENEGASSI, 2010).

Na escrita com foco na língua, o professor preocupa-se em corrigir no texto do aluno os desvios de grafia, concordância e sintaxe. O ensino é pautado em regras gramaticais e atividades de produção de texto para fixação do conteúdo trabalhado. Na concepção de escrita como dom/inspiração, a produção de texto é solicitada ao aluno sem que se apresentem informações prévias e que haja discussões acerca do tema. Nessa concepção, a escrita para o aluno pressupõe dizer o que pensa sem ter lido ou discutido sobre o tema para ampliar seu conhecimento de mundo. Já, na concepção de escrita como consequência, a

produção de texto é sempre o registro de informações referentes a uma atividade realizada anteriormente pelo aluno, por exemplo, uma visita a um lugar específico para aprender sobre um determinado conteúdo (MENEGASSI, 2010).

A concepção de escrita como trabalho, no Brasil, foi apresentada em estudos de um grupo de pesquisadores sobre o ensino e aprendizagem da língua materna, pautados nas ideias do Círculo de Bakhtin¹⁰, na década de 1980. Esses estudos mostram uma concepção de escrita que compreende a linguagem como interação; o professor como interlocutor, a colaborar no processo de escrita de seu aluno com questionamentos e apontamentos que o instiguem a pensar sobre sua produção textual escrita; a avaliação como um processo que considera para que, a quem, onde e como o texto é veiculado. Na concepção de escrita como trabalho, o aluno tem motivos para escrever (MENEGASSI, 2016).

Fiad (2006) explica a concepção de escrita como trabalho ou processo sustentada por referências teóricas de três áreas: as de modelos psicológicos da escrita, as das teorias da enunciação e a dos estudos dos manuscritos literários apoiados em teorias linguísticas da enunciação e na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin¹¹. Para a autora, os modelos psicológicos confirmam que escrever um texto não é uma atividade proveniente de inspiração, mas, de seleção, escolhas e decisões por parte do sujeito em função do assunto e do interlocutor. Esses modelos afirmam a existência de etapas que se iniciam antes da escrita, momento em que se buscam as informações referentes ao tema e ao interlocutor, passam pela escrita e depois pela revisão do texto produzido. Essas etapas acontecem simultaneamente e se repetem ao longo da composição textual.

Os estudos dos modelos psicológicos, embora não sejam suficientes, são importantes para o processo de ensino e aprendizagem porque evidenciam o caminho que o sujeito percorre para organizar a textualização de seu discurso e podem auxiliar o professor a planejar atividades de escrita que considerem a seleção, a escolha e a decisão em função do assunto e do interlocutor.

¹⁰ Denominação utilizada para referir-se às obras de um grupo de autores como Bakhtin, Volochinov, Medvedev. Nessas obras, a língua é apresentada como resultado da relação entre sujeitos e não um sistema com padrões imutáveis (GASPAROTTO, 2014).

¹¹ Para Bakhtin, a linguagem falada ou escrita promove a relação entre os sujeitos que estão situados em um contexto social, histórico e ideológico de produção de discurso. Esse discurso assume caráter dialógico porque é constituído no diálogo com e pelo outro sujeito que, ao compreender o discurso, formula respostas ao outro (GARCEZ, 1998).

Por sua vez, as referências teóricas situadas nas teorias da enunciação consideram a língua como manifestação social e não como um sistema previamente construído, a reconhecer que, ao falar e escrever, os sujeitos estabelecem relações com outros sujeitos. A escrita é vista como uma modalidade privilegiada para refletir sobre a língua (FIAD, 2006).

A compreensão de como se processa a escrita pautada nos referenciais teóricos dos estudos dos manuscritos literários, apoiados em teorias linguísticas da enunciação e na teoria dialógica, além de apresentar os conhecimentos de quem escreve sobre a língua, mostra que a escrita resulta de escolhas e negociações (FIAD, 2006).

Serafini (1998), pautada na abordagem da escrita como processo, afirma que a escrita envolve operações básicas, como organização de ideias, escrita de roteiro, relação de cada ideia em um parágrafo, desenvolvimento de raciocínio, revisão e escrita final do texto. Para a autora, aprender a produzir texto pressupõe a compreensão e a distinção dessas etapas.

Entender a escrita como trabalho implica em compreender que a construção da interação entre os sujeitos, por meio da linguagem na modalidade escrita, é constituída por momentos, como “[...] planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura [...]” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001, p.55).

Ao compreender a escrita como trabalho, Menegassi (2010) afirma que, para produzir um texto escrito, o sujeito passa por 4 etapas: planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita. Na etapa de planejamento, busca-se ler e compreender textos sobre uma determinada temática, define-se para quem, para quem e qual o gênero textual adequado em função de seu interlocutor e a finalidade comunicativa. Na etapa execução, o texto é redigido. Na revisão, o autor, o professor ou o colega analisam a produção textual escrita, a verificar se as escolhas estão adequadas à finalidade da escrita. A etapa da reescrita, por sua vez, se materializa após a revisão, pois, ao verificar o que precisa ser modificado, o autor reescreve seu texto, fazendo as modificações necessárias.

Nessa perspectiva de escrita como trabalho, Geraldi (1997) defende que as práticas de escritas na sala de aula consideram o aluno como produtor de textos e

participante ativo do diálogo permanente com textos e leitores. Para o autor, a avaliação das produções textuais dos alunos aproxima-se do uso e da função social que se faz da escrita, para isso, o professor torna-se interlocutor, a estabelecer parceria com o aluno “[...] concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando [...]” (GERALDI, 2012, p.128). Diante dessa afirmação sobre a avaliação das produções textuais dos alunos, a escrita na escola é entendida como trabalho (MENEGASSI, 2016).

Nesse contexto de avaliação textual como processo, o aluno compreende que o texto produzido é lido por alguém que apresenta sugestões orais ou escritas para melhorar a qualidade da produção, em função de sua finalidade e interlocutor (es), a iniciar um processo colaborativo. Assim, a escrita não é técnica, é um trabalho de relação entre escritor, texto e interlocutor (GASPAROTTO, 2014).

Nesse processo colaborativo, as sugestões orais ou escritas conduzem o aluno à percepção de características específicas do texto na modalidade escrita e dirigem sua atenção para selecionar informações pertinentes, fazer associações armazenadas na memória para organizar o pensamento e executar o texto escrito que atenda a finalidade comunicativa da interlocução. Nessa relação dialógica entre escritor, texto e interlocutor, as funções psicológicas superiores de atenção, percepção e memória emergem e possibilitam ao aluno desenvolver a habilidade de produzir texto.

Ensinar a produzir textos escritos na escola, a ter como concepção a escrita como trabalho, concepção que embasa nossa pesquisa, implica reconhecer que, para escrever, é necessário situar o aluno na definição das condições de produção do gênero textual escolhido para a produção. Nessa perspectiva, Geraldi (1997) afirma que a atividade significativa de escrita na escola entende a produção de texto como produção de discurso e, para que isso se efetive, o aluno, ao escrever, precisa ter clareza sobre o que, por que, a quem e como dizer.

A esse respeito, Menegassi (2016), em conformidade com Geradi (1997), argumenta que a finalidade, o interlocutor, o gênero textual, o suporte material do texto, a circulação social e a posição do autor são condições de produção que

materializam o discurso e conduzem o aluno na produção de seu texto na escola e nas situações sociais das quais participa.

De acordo com Bakhtin (1997), a atividade humana se constitui na utilização da língua que se dá por meio de enunciados orais ou escritos. Para o autor, o texto se torna um enunciado na comunicação verbal ao apresentar locutor e destinatário. O locutor é o sujeito que produz o texto oral ou escrito. O destinatário é o sujeito para quem o texto foi produzido e busca sua compreensão responsiva. Segundo Bakhtin (1997), o texto é a concretização do discurso pelo sistema linguístico.

Os enunciados são produzidos em variadas esferas da atividade humana com diferentes finalidades que se revelam não apenas pelo conteúdo ou seleção de recursos linguísticos, mas, principalmente, por sua composição. Para esse filósofo e linguista, o sujeito, ao utilizar a língua, seja na vida familiar, social, artístico-literária ou outras esferas de comunicação verbal, “[...] elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

A variedade de gêneros do discurso é imensurável, pois, de acordo com as práticas sociais exercidas pelo sujeito nas diferentes esferas da atividade humana, são constituídas novas formas de gêneros discursivos adaptados às relações interativas da realidade objetiva vivida pelo sujeito (BAKHTIN, 1997).

Bakhtin (1997) afirma que os gêneros do discurso podem ser divididos em primários e secundários. O autor explica que os gêneros primários se constituem na comunicação verbal espontânea imediata que acontece no cotidiano do sujeito e os gêneros secundários são os que não possuem um contexto imediato de comunicação, são formas culturais de comunicação elaboradas pelo sujeito.

Cassetari (2012), sustentado pelos pressupostos de Bakhtin, apresenta uma discussão sobre a relação entre os conceitos discurso, gênero do discurso e gênero textual. O autor explica que o conceito discurso é entendido como uma atividade comunicativa realizada por sujeitos em processos de interação, situados em determinado tempo e espaço. Para Cassetari (2012), gênero do discurso e gênero textual não são sinônimos, embora a estrutura relativamente estável, o contexto social e histórico em que se originam e a função comunicativa sejam características que os aproximam. De acordo com o autor, os gêneros do discurso

são formas de introduzir a atividade comunicativa do locutor produzida nas relações sociais que se manifestam em diferentes esferas da atividade humana, como no trabalho, no lazer, na família, no meio acadêmico, entre outras. Os textos, veiculados em gêneros textuais, são formas de concretizar a inserção do discurso.

Marcuschi (2008, 155), pautado nos estudos de Bakhtin, conceitua o termo gênero textual como “[...] formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas [...]”. A partir dessa premissa, o autor defende que é preciso conceber os gêneros textuais como produtos da ação humana mediada pela linguagem, sendo que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual, oral ou escrito, intimamente relacionado às atividades humanas e sua realidade social, histórica, política e econômica. Nesse sentido, Marcuschi (2008) afirma “[...] Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. [...]” (MARCUSCHI, 2008, 161).

Schneuwly (2004), com base nos estudos de Bakhtin, defende que o gênero textual é um instrumento que possibilita ao sujeito produzir e compreender textos, ou seja, como todo instrumento é um meio de conhecimento, o gênero textual permite ao sujeito produzir e também obter conhecimento. Ao internalizar os gêneros textuais, os sujeitos produzem novos conhecimentos, a transformar comportamentos.

Em consonância com Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Schneuwly (2004), Cassetari (2012) afirma:

[...] partindo-se da premissa bakhtiniana de que todo processo de interação verbal constitui-se através de gêneros do discurso, acrescida da prerrogativa de que os discursos se materializam através de textos, é possível afirmar que todo o processo de comunicação verbal realiza-se através de gêneros textuais [...] (CASSETTARI, 2012, p.141).

Destarte, o gênero textual se constitui em uma das condições de produção que se efetiva em função da finalidade, do destinatário e do conteúdo (SCHNEUWLY, 2004). As condições de produção definem o contexto social e histórico em que a relação comunicativa se estabelece e são utilizadas pelo

sujeito, consciente ou inconsciente, ao elaborar seu texto oral ou escrito. Também variam conforme os contextos em que se situam as produções textuais. São aspectos das condições de produção: o tema do texto, o sujeito a quem o texto se destina, a finalidade, o gênero textual adequado para a situação comunicativa e onde o texto será veiculado (MARCUSCHI, 2008).

Desse modo, compreendemos que é imprescindível que o ensino de produção de texto seja efetivado por meio dos gêneros textuais, pois se configuram em enunciados de comunicação verbal significativos para as relações sociais interativas e desenvolvem as capacidades textuais e discursivas do sujeito, a utilizá-las com êxito nas diversas situações de comunicação existentes fora da escola.

2.2 A REVISÃO DE TEXTO

Menegassi (1998), em sua tese de doutorado sobre revisão e reescrita, apresenta dois modelos de estudos da psicologia cognitiva que explicam a etapa da revisão: o modelo proposto por Bartlett (1982) e o modelo proposto por Flower e Hayes (1980).

Segundo o autor, no modelo proposto por Bartlett (1982), a revisão compreende correção e avaliação do texto a envolver três componentes: o processo de detecção de problemas, o processo de identificação de problemas e as estratégias de correção. Ao analisar esse modelo, Menegassi (1998) adverte que a autora afirma que o escritor precisa ter estratégias prévias para revisão do texto, porém, não exemplifica que estratégias aplicar e desenvolver em cada fase.

No modelo proposto por Flower e Hayes (1980), a revisão divide-se em duas categorias interligadas: a primeira denominada processos, está relacionada ao conjunto de estratégias para revisão textual; a segunda, conhecimentos, compreende os saberes do escritor a respeito da revisão textual (MENEGASSI, 1998).

A categoria processos envolve três componentes: a definição da tarefa de revisar, a avaliação e a seleção de estratégias de revisão. O componente definição da tarefa consiste em decidir o objetivo da revisão de acordo com o texto. O componente avaliação corresponde ao momento em que o escritor lê seu

próprio texto para compreendê-lo e, neste percurso, define o problema que compromete a compreensão. Definido o problema do texto, o escritor utiliza o componente seleção de estratégias para revisá-lo. As estratégias podem ser categorizadas em duas principais: as relacionadas ao processo de revisão, que envolve ignorar e adiar a resolução do problema definido ou buscar informações adicionais para resolvê-lo; e as que resultam em alterações no texto, como a reescrita e revisão do texto com base no problema definido. Tanto na definição da tarefa, quanto na avaliação, o escritor busca informações na categoria conhecimentos (MENEGASSI, 1998).

Segundo o modelo de revisão proposto por Flower e Hayes (1980), as duas categorias, processos e conhecimentos, estão relacionadas e agem uma sobre a outra, ou seja, os conhecimentos de um autor que não tem experiência de revisar texto advêm dos processos ativados durante a revisão, enquanto que, de um autor experiente, os conhecimentos podem agir no modo como são ativados esses processos (MARTINS; ARAUJO, 2012).

De acordo com Menegassi (1998, p. 38), “[...] Esse modelo, de base cognitiva, centrado no processo da escrita, fornece subsídios teóricos para a compreensão da revisão que o aluno efetua.”. A partir dessas informações específicas sobre o processo, notamos que os conhecimentos da psicologia cognitiva, a respeito dos processos mentais efetuados pelo sujeito durante a escrita, permitem compreender que a correção e a avaliação de um texto no âmbito escolar, tendo como concepção a escrita como trabalho, propicia ao aluno o retorno ao seu texto quantas vezes for necessário para garantir uma versão final adequada.

Nesse sentido, Menegassi (1998), pautado nos estudos de Flower e Hayes (1980), explica que a revisão pode ser individual, colaborativa e orientada. Na revisão individual, o escritor realiza a atividade apenas a considerar seus conhecimentos, não há nenhuma influência de outro leitor. Na revisão colaborativa, o escritor revisa seu texto a partir de observações e sugestões orais de outros leitores que, no contexto escolar, são seus colegas de turma e o professor. Na revisão orientada, o escritor recebe por escrito sugestões que conduzem a revisão do texto.

Nesta pesquisa, a considerar a faixa etária dos alunos, a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica e a experiência com produção de texto, a revisão orientada é utilizada para subsidiar a reescrita dos textos produzidos pelos alunos, em que os registros gerados são analisados na seção “Descrição, análise e resultados das atividades de intervenção”.

Para Serafini (1998), a leitura da primeira versão de um texto com o objetivo, primeiramente, de verificar a coerência e a organização das ideias em parágrafos, consiste na revisão textual a ser feita pelo próprio aluno, autor do texto, como, também, por outros leitores, como os colegas da turma. Ao considerar o professor como leitor do texto de seu aluno, a autora afirma que a correção e a avaliação, dois processos diferentes, são realizados na escola como um único processo, corrige-se o texto do aluno para quantificar e classificar seu resultado, a partir do desempenho dos outros alunos ou do próprio aluno em textos escritos anteriormente, quando, na verdade, a correção deveria ser utilizada pelo professor para apontar “[...] os defeitos e os erros, [...]” (SERAFINI, 1998, p. 97), para subsidiar o aluno na revisão de seu texto e promover a melhoria das produções textuais.

Serafini (1998) aponta três tipos de correções textuais realizadas na escola: a correção indicativa, a resolutiva e a classificatória. Esses tipos de correções são utilizados pelo professor para revisar os textos dos alunos (GASPAROTTO, 2014). A correção indicativa consiste em sinalizar, no texto, as partes que apresentam problemas quanto à ortográfica ou coerência para que o aluno as resolva. Para Gasparotto (2014, p.72), “[...] consiste em apontar, por meio de linhas, círculos, setas etc., para o aluno, onde o texto apresenta problemas. [...]”. Essa correção permite ao aluno adequar o seu texto, mas pode ser que, ao reler o trecho sinalizado, o aluno não consiga corrigi-lo por não identificar a quais aspectos o problema se refere (GASPAROTTO, 2014).

Na correção resolutiva, o professor aponta o problema no texto do aluno e apresenta a resposta correta. Esse tipo de correção geralmente é empregado para sinalizar desvios ortográficos (SERAFINI, 1998). Gasparotto (2014) explica que, na correção, o aluno, ao reescrever seu texto, apenas transcreve as respostas que o professor sinalizou.

Na correção classificatória, os desvios são marcados, sublinhados, e classificados no texto por meio de abreviações estabelecidas com os alunos, como, por exemplo, P para problema de pontuação e OT para problema de ortografia. Assim, no momento em que o aluno estiver revisando seu texto, saberá qual aspecto observar e corrigir (GASPAROTTO, 2014). Gasparotto (2014) expõe que a correção classificatória permite ao aluno identificar a natureza do problema, mas não o localizar no texto, por isso, Serafini (1998) propõe a combinação da correção indicativa e classificatória para evidenciar o problema e classificar sua natureza para que, dessa maneira, o aluno tenha condições de reformular seu texto.

Gasparotto (2014) explica que a metodologia de correção textual apresentada pela autora contribui para práticas pedagógicas de correção textual, mas, limita-se a problemas locais do texto, por esse motivo, o trabalho de Ruiz (2001) amplia a metodologia de Serafini ao apresentar a correção textual-interativa.

Ruiz (2001) pontua que, além de encontrar em sua pesquisa os três tipos de correções apontadas por Serafini (1998), encontrou correções pautadas em comentários do professor após o texto do aluno, que classifica como correção textual-discursiva. A autora explica que esses comentários acontecem por meio de bilhetes, com o objetivo de tratar sobre problemas do texto do aluno ou de julgar o texto, ao tecer elogios ou apontar o que não foi feito. Para Gasparotto (2014), os bilhetes extrapolam a mera correção de texto, pois são utilizados na intenção de interagir com o aluno e mediar o processo de revisão textual.

Para Moterani (2012), na revisão textual-discursiva, o professor não é um corretor de texto, é um revisor que participa da produção do texto do aluno ao sinalizar não apenas os aspectos estruturais e ortográficos, como, também, os relacionados à coerência do texto, ao seu discurso. Nas palavras da autora, esse tipo de correção “[...] proporciona um diálogo entre produtores e coprodutores, o que evidencia o caráter interativo deste tipo de revisão.” (MOTERANI, 2012, p.53).

Fuza e Menegassi (2012), em sua pesquisa sobre o trabalho de revisão do professor e de reescrita por parte do aluno do Ensino Fundamental, confirma a eficácia da revisão textual-discursiva ao verificar que, ao reescrever o texto após

revisão feita pela professora, os alunos atenderam aos questionamentos e apontamentos, ampliando as ideias do texto original.

Diante do exposto, podemos afirmar que os quatro tipos de correção textual subsidiam a prática docente voltada para a etapa de revisão de texto em qualquer modalidade de ensino, especialmente, no Ensino Fundamental, desde o Ciclo de Alfabetização, pois possibilita ao professor, de acordo com o problema apresentado no texto do aluno, selecionar a estratégia de correção mais adequada para a resolução do problema, e, ao aluno, compreender, já nos primeiros contatos com a atividade de produzir textos, que a tarefa consiste em visitar o texto produzido, mais de uma vez, com o objetivo de alterá-lo, a fim de atender à finalidade comunicativa e as características específicas do texto na modalidade escrita, como, por exemplo, a organização em parágrafos, a ortografia e a pontuação.

Nesse sentido, Fiad (2006, p.41) afirma: “[...] são os textos das crianças que vão nos dizer quais os problemas que têm que ser trabalhados [...]”. A autora evidencia que escolhas metodológicas do professor são essenciais para que o aluno se aproprie da prática de ler novamente seu texto para modificá-lo, caso seja necessário. Fiad (2006) reconhece que a reescrita pode acontecer durante todo o processo de escrita, e argumenta “[...] as atividades de reescrita no contexto escolar podem ser mais exploradas após a escrita de uma versão ainda provisória do texto. [...]” (FIAD, 2006, p.36), pois, na sala de aula, o professor é o leitor experiente da primeira versão textual produzida pelo aluno e tem condições de orientar a revisão ao selecionar os elementos a serem retomados pelo aluno a fim de que, por meio da reescrita, se aproprie dos conhecimentos necessários para a escrita de textos coerentes. Assim, o professor sai da condição passiva de observador diante das produções textuais de seus alunos e passa a ser coautor (RUIZ, 2001).

A resposta do aluno à leitura e à revisão de sua produção de texto, realizada pelo professor, acontece por meio da reescrita textual (GASPAROTTO, 2014).

2.3 A REESCRITA DE TEXTO

Segundo Fiad (2009), há várias definições para o conceito de reescrita. Nesta pesquisa, com base nos estudos de Menegassi (1998), Ruiz (2001) e Gasparotto (2014), entendemos a reescrita no contexto escolar como uma proposta de trabalho com a língua escrita que acontece após o professor ler e revisar a primeira versão textual produzida pelo aluno, que, diante dos apontamentos do professor, tem a oportunidade de reformular seu texto e produzir uma segunda versão que responde ou não à revisão sugerida. A reescrita consiste em uma atividade interativa que envolve aluno, texto e professor.

A pesquisa realizada por Garcez (1998), com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, discute os modos de participação do redator e do leitor, colega da turma e professor-pesquisador, na revisão e reescrita do texto e evidencia que os comentários do leitor interferem, qualitativamente, na produção do texto escrito, pois proporcionam o diálogo entre redator e texto. Diante dos comentários, o redator, no nosso caso, o aluno do 3º ano do Ensino Fundamental assume o papel de leitor crítico de seu próprio texto.

Em consonância com a pesquisa de Garcez (1998), Menegolo e Menegolo (2005), ao realizarem uma pesquisa teórica com o intuito de mostrar a importância da reescrita para a formação do aluno escritor, afirmam que, diante da revisão do professor, o aluno assume a função de leitor de seu próprio texto antes de iniciar a reescrita. Nesse processo de leitor-escritor, o aluno se reconstitui enquanto autor e escolhe ou não outras possibilidades de discurso que são perceptíveis no texto reescrito. Para os autores, o aluno percebe que o seu texto não é um produto acabado e tem melhores condições de compreender a modalidade escrita quando participa de atividades de reescrita com frequência.

Em seu estudo acerca da revisão e reescrita, Menegassi (1998) afirma que a reescrita é a quarta etapa do processo de escrita e precisa ser utilizada pelo professor como estratégia metodológica para motivar o aluno a reformular seus textos. O autor explica que as pesquisas teóricas sobre as operações linguísticas que o escritor realiza ao reescrever seu texto apontam para algumas tipologias recorrentes que foram sistematizadas por Fabre (1986), em quatro tipos: adição

ou acréscimo, supressão, substituição e deslocamento. Ao analisar quais operações linguísticas o aluno do 1º ano do curso de Letras realiza ao reescrever seu texto diante dos apontamentos do docente, Menegassi (1998) corrobora o estudo de Fabre e acrescenta que o aluno ainda pode ignorar o que revisar em seu texto porque não compreendeu o apontamento ou não o considerou importante.

Segundo Gomes (2006), somente as intervenções pedagógicas organizadas e sistematizadas pelo professor podem modificar os modos do aluno pensar e agir sobre seu texto, ensinando-o a utilizar os conhecimentos linguísticos necessários para garantir a compreensão de seus possíveis interlocutores. A autora afirma que a reescrita é uma atividade complexa e deve ser trabalhada com os alunos desde o processo de aquisição da língua escrita para que internalizem que a construção de um texto é um processo que envolve leitura e compreensão do que já foi escrito.

Fuza e Menegassi (2012) corrobora o posicionamento de Gomes (2006) sobre a necessidade do trabalho com a reescrita no Ciclo de Alfabetização ao afirmar: “[...] É escrevendo seu texto e refazendo-o que a criança aprende e consegue apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos [...]” (FUZA; MENEGASSI, 2012, p.50).

A aprendizagem de reescrita de um texto não é espontânea, pois depende de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos. A capacidade dos alunos em produzir textos escritos coerentes e adequados às esferas comunicativas depende da aplicação desses conhecimentos e da condução do professor durante o processo de revisão e reescrita de seu texto (GOMES, 2006).

Nesse sentido, destacamos o estudo de revisão e reescrita que Gasparotto (2014) desenvolveu com uma professora e os alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora teve como objetivo subsidiar a docente com conhecimentos teóricos e metodológicos para atuar diante das produções textuais dos alunos como leitora ativa no processo de escrita, assim como contribuir com o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas dos alunos.

Para a pesquisadora, o trabalho que realizou com a docente “[...] apontou a necessidade de práticas semelhantes no processo de formação continuada, no sentido de efetivamente instrumentalizar o professor para sua prática.”

(GASPAROTTO, 2014, p. 180) e possibilitou aos alunos aprimorar as habilidades discursivas de escrita. Gasparotto (2014) explica que, na revisão realizada pela professora, as estratégias de correção mais utilizadas, em função do gênero textual Conto de Assombração, foram: questionamento, apontamento e comentário.

De todo o exposto, observamos que a revisão e a reescrita, vistas pela perspectiva metodológica, são atividades que pressupõem uma relação dialógica entre autor, texto e interlocutor. O professor, ao revisar o texto, atribui sentido ao que o aluno escreveu em função da finalidade, do interlocutor e do gênero textual. Na busca do sentido e sua relação com os aspectos linguísticos da modalidade escrita, o professor, no papel de interlocutor, seleciona o que é objeto de atenção e percepção do aluno na atividade de revisão e reescrita. Nessa seleção, prioriza a coesão e a coerência textual, a organização de parágrafos, os aspectos ortográficos do sistema de escrita alfabético e a pontuação.

O aluno, ao voltar-se para o texto revisado pelo professor, direciona sua percepção para os apontamentos orais ou escritos e observa o que precisa ser melhorado. Dessa forma, a linguagem do professor orienta as observações do aluno sobre o objeto, neste caso, o texto e seu discurso, também, propicia conhecimentos sobre a língua e a linguagem, além de desenvolver sua capacidade de observar. Para Sokolov (1969a), a linguagem do professor é fundamental para o desenvolvimento da percepção voluntária dos alunos (SOKOLOV, 1969a).

Na reescrita do texto revisado, o aluno tem a oportunidade de responder ao interlocutor, neste caso, o professor. Na busca por essa resposta, o aluno faz associações armazenadas na memória, seleciona as informações necessárias para organizar o pensamento e o discurso. Essa atividade consciente de controle sobre o que e como responder ao interlocutor caracteriza o desenvolvimento da atenção voluntária. Desse modo, a reescrita possibilita ao aluno a vivência ativa do domínio exterior da atenção, até dominá-la internamente e começar a utilizá-la para orientar a atividade de produção textual.

A orientação do professor durante o processo de revisão e a reescrita propicia ao aluno conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos no contexto de uso social da língua e, conseqüentemente, possibilita a fixação lógico verbal

desses conteúdos na memória, pois, de acordo com Sokolov (1969b), a fixação de conteúdos na memória depende da compreensão e da relação com os conhecimentos prévios do sujeito.

Vimos, neste capítulo, que a concepção de escrita de cada momento histórico da educação influenciou o ensino de produção de texto escrito no Brasil. Dentre as concepções apresentadas, destacamos, em nossa pesquisa, os estudos que concebem a escrita como trabalho. Nesta concepção, ensinar a produzir texto na escola pressupõe reconhecer que:

- para escrever o aluno precisa ter clareza sobre o que, para que, para quem e como escrever;
- a escrita de texto exige 4 etapas: planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita;
- a revisão pode ser individual, orientada ou colaborativa;
- a correção textual pode ser indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa;
- a revisão e reescrita são etapas essenciais para garantir a interação entre aluno, texto e professor e podem propiciar o desenvolvimento da percepção, atenção e memória, funções psicológicas superiores necessárias para a atividade consciente de produção de texto escrito.

No capítulo seguinte, apresentamos as relações entre concepção de escrita que norteia o ensino de produção de texto escrito no Ciclo de Alfabetização, a partir dos documentos oficiais, a considerar o contexto em que estão inseridos os sujeitos de nossa pesquisa.

3. A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, evidenciamos a concepção de escrita que permeia o ensino de produção de texto no contexto da alfabetização, a considerar os documentos oficiais que subsidiam a elaboração dos currículos estaduais e municipais no Brasil, a ampliação do Ensino Fundamental, as políticas de formação de professores e de alfabetização, com o objetivo de compreender o que se entende por prática de produção de texto no Ciclo de Alfabetização.

Para tanto, entendemos o termo “produção de textos”, na perspectiva das teorias linguísticas da enunciação, como uma atividade em que o sujeito, a considerar o que, por que, como, quando e para quem diz algo, se relaciona com outros sujeitos, a utilizar a linguagem oral ou escrita. Assim, nas diferentes situações comunicativas, o texto é o produto das relações sociais dos sujeitos por meio da linguagem (FIAD; VAL, 2018).

O ensino da linguagem escrita, na escola do início da década de 1980, pautado ainda na cartilha, combinava letras para formar sílabas, sílabas para formar palavras e palavras para formar frases e os textos que circulavam na sociedade não estavam dentro da sala de aula (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995). Sobre a concepção de produção de texto escrito dessa época, Massini-Gagliari (2001, p.71) afirma: “[...] Na concepção de texto escrito das cartilhas, o texto teria um significado vindo do significado que as palavras têm por si, do sentido próprio de cada palavra. [...]”, assim, tendo esses textos como modelo, o aluno entende que escrever é uma ação que envolve a organização sequenciada de palavras e frases, a desconsiderar as relações existentes entre palavras e frases em função da interação entre sujeitos.

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1997) modificaram a concepção do ensino da língua na escola ao apresentar os textos orais e escritos como resultado da linguagem verbal influenciados pelos estudos e pelas pesquisas da área da Linguística e da Linguística Aplicada, ao passar a conceber o texto como objeto de ensino (MARCUSCHI, 2008).

Dentre os objetivos gerais de Língua Portuguesa propostos pelos PCN para os alunos do ciclo de alfabetização destaca-se “[...] produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados [...]” (BRASIL, 1997, p.41).

Diante disso, o documento explicita que cabe à escola ensinar os alunos a produção de textos, a considerar a intenção comunicativa e o que se pretende dizer, a fim de interagir com os sujeitos em situações reais de comunicação. Os PCN (BRASIL, 1997) recomendam, ainda, que o ensino da língua materna aconteça por meio dos gêneros textuais. A essa perspectiva, os textos trabalhados em sala de aula são apresentados em seu contexto de produção, pois, segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são textos do cotidiano que apresentam estrutura padrão que varia de acordo com a intenção comunicativa dos sujeitos ao estabelecerem suas relações sociais.

Ao tratar da prática de produção de texto nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o documento ressalta:

[...] é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente [...] (BRASIL, 1997, p. 68).

Na mesma esteira, o documento destaca ainda:

[...] As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é espelho da fala [...] (BRASIL, 1997).

Os PCN, ao defender o ensino de produção textual desde os primeiros anos de escolarização, enfatizam que a apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico ocorre em práticas de ensino que contemplem os aspectos

discursos da linguagem, pois, assim, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre a língua no uso da linguagem escrita. O documento não menciona os autores que subsidiaram essas afirmações, contudo, verificamos que são fundamentadas nos princípios discutidos por Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (1986), Teberosky (1989), Smolka e Góes (1993), Tfouni (1994) e Weisz (1992).

A respeito do ensino de produção de texto e os PCN, Gasparotto e Menegassi argumentam:

[...] Esses Parâmetros, além de defenderem o texto como unidade de ensino, mostrando que as unidades menores não são abandonadas no trabalho, mas contempladas a partir do texto, apresentam a importância dos gêneros textuais, no sentido de formar um aluno articulador de seu discurso [...] (GASPAROTTO & MENEGASSI, 2014, p.171).

Para os autores, os PCN apresentam uma proposta de ensino de produção textual por meio dos gêneros discursivos e textuais fundamentada no Círculo de Bakhtin (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2014).

Após discutir sobre a produção de texto na alfabetização, o documento apresenta algumas orientações metodológicas para que o professor implemente a prática de produção de texto em sala de aula. As orientações sugerem que o professor: a) ofereça e leia aos alunos textos escritos impressos que circulam socialmente, para que sejam referências de escrita; b) peça que os alunos produzam textos mesmo sem saber grafar convencionalmente, para isso, exemplifica com uma atividade em que o aluno dita seu texto para o professor ou um colega que saiba escrever; c) trabalhe a produção de textos escritos em grupos, para isso, sugere que os alunos do grupo compartilhem as tarefas, por exemplo, alguns alunos do grupo ficam responsáveis por planejar e executar a escrita do texto, enquanto outros do grupo ficam com a tarefa de revisar o texto produzido (BRASIL, 1997).

Constatamos, pelas orientações metodológicas, que os PCN, embora não façam referências explícitas às etapas de escrita, reconhecem de forma superficial, que a escrita de texto pressupõe a etapa de planejamento, quando orienta que o professor leia textos que circulam socialmente, os gêneros textuais; a etapa execução do texto escrito, ao orientar como a escrita do texto pode ser

grafada na alfabetização e a etapa revisão, ao mencionar que os alunos podem revisar a escrita do texto produzido por outros colegas do grupo.

Na sequência, o documento cita algumas situações didáticas consideradas fundamentais para a prática de produção de texto, tais como: projetos, textos provisórios, produção de apoio e situações de criação. Segundo os PCN, os projetos possibilitam o trabalho contextualizado da escrita. Os textos provisórios, referem-se ao trabalho com rascunhos, para que o aluno revise e produza mais de uma versão de seu texto. A produção com apoio são propostas de escrita com base em um gênero textual, por exemplo, a reescrita ou paráfrase de textos lidos para a turma, a transformação de um gênero textual em outro, a continuação de um texto e o planejamento coletivo de um texto para que depois a turma redija em duplas ou individualmente. As situações de criação são propostas de escrita em que o aluno cria seu próprio texto (BRASIL, 1997).

Menegassi e Gasparotto (2014) explicam que o documento não conceitua reescrita, mas pressupõe o trabalho com essa etapa de escrita no ensino de produção de texto, ao sugerir o uso de rascunhos/esboços para produzir a primeira versão que depois é revisada.

Dessa forma, afirmamos que, nas discussões sobre o ensino de produção de texto no Ciclo de Alfabetização, apresentadas pelos PCN, aparece a concepção de escrita como processo, como trabalho.

Depois de nove anos da publicação dos PCN, com a aprovação da Lei nº11.274/ 2006, o Ensino Fundamental, uma etapa da Educação Básica brasileira, passou de oito para nove anos de duração, com ingresso obrigatório do estudante aos seis anos de idade, neste ciclo do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 define, como objetivo dessa etapa, a formação essencial do cidadão e apresenta, entre outros requisitos, a leitura, a escrita e o cálculo como necessários para o desenvolvimento da capacidade de aquisição de conhecimento (BRASIL, 1996).

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, ao fixar Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com o objetivo de nortear a organização e a elaboração dos currículos estaduais e municipais, assinala, no artigo 30, que os três anos do Ensino Fundamental devem assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010).

O parágrafo 1º do artigo supracitado ainda especifica que, embora o sistema de ensino ou a escola possam optar pelo regime seriado, consideram os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um ciclo, sem retenção, com o objetivo de ofertar aos alunos as aprendizagens básicas necessárias para continuar os estudos (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, a Deliberação 03/2006 do Conselho Estadual de Educação do estado do Paraná sinaliza, no inciso 2º do artigo 8º, a preferência pela organização do Ensino Fundamental em ciclo. Desde então, mesmo que os sistemas de ensino estejam organizados em regime seriado, os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental são considerados como Ciclo de Alfabetização.

Com o objetivo de apoiar a rede municipal de ensino, responsável pela oferta do Ensino Fundamental I no estado do Paraná, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) elaborou o documento “Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais” (PARANÁ, 2010).

Esse documento propõe subsidiar a construção das propostas pedagógicas curriculares e a prática docente nos anos iniciais, após a ampliação do Ensino Fundamental. As orientações pedagógicas e os direcionamentos teórico-metodológico aos professores são organizados no documento por disciplina, tais como: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História e Língua Portuguesa. Contempla, ainda, um capítulo intitulado “Alfabetização e Letramento”, com o intuito de refletir sobre a necessidade de se repensar o ensino inicial da escrita com a entrada da criança de seis anos no Ciclo de Alfabetização.

Na disciplina de Língua Portuguesa, em concordância com os PCN, o documento orienta que o ensino de leitura, escrita e análise linguística acontece

por meio dos gêneros textuais. Ao tecer considerações a respeito da escrita, as Orientações para os Anos Iniciais (PARANÁ, 2010) argumentam que a produção de texto é uma atividade ligada ao uso social da escrita e, sem aprofundar a discussão, destaca que as atividades de escrita na escola, solicitadas pelo professor, consideram o gênero textual para que o aluno possa planejar a quem e o que escrever, executar a escrita do texto, ler para revisar e reescrevê-lo.

Verificamos que, assim como os PCN (BRASIL, 1997), as Orientações para os Anos Iniciais, ao determinarem que o ensino de produção textual no Ciclo de Alfabetização considera o gênero textual, as condições de produção e as etapas de escrita, também são fundamentadas na concepção de escrita como trabalho.

Já, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do município onde nossa pesquisa foi realizada, elaborada em 2013, subsidiada pelos PCN e pelas Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais, tem as seguintes seções: Apresentação, Objetivo Geral, Conteúdos e Metodologia. A seção Apresentação, contém um breve histórico do ensino da disciplina no Brasil. A seção Conteúdos contempla uma lista de conteúdos da disciplina para o 1º ao 5º anos, dividida por eixos: língua oral, prática de leitura, prática de escrita e análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. A seção Objetivo Geral explicita que a disciplina na escola tem o objetivo de ensinar o aluno a utilizar a língua oral e escrita em diferentes situações de uso social, a considerar os interlocutores, as finalidades, o assunto, os gêneros, os suportes textuais e o contexto de produção. A seção Metodologia apresenta algumas práticas metodológicas, parafraseadas dos PCN, para o ensino da língua oral, da prática de leitura, da prática de escrita e da análise e reflexão sobre a língua e linguagem. Menciona, também, que a prática de escrita compreende o funcionamento do sistema de escrita alfabético e ortográfico e sua utilização na produção de gêneros textuais escritos em situações reais de comunicação. Cita que a prática de escrita de textos contempla o planejamento, a revisão e a reescrita, mas não apresenta sugestões metodológicas que oriente o trabalho de revisão e a reescrita de textos produzidos pelos alunos dos anos iniciais. A concepção de escrita como trabalho é encontrada nesse documento municipal.

Em relação à organização por ciclos e aprendizagem da língua materna, Leal (2012) afirma que o Ciclo de Alfabetização é necessário para que os

estudantes possam ler com fluência e produzir textos com autonomia, a consolidar a aprendizagem sobre o sistema de escrita alfabética e ortográfica. Para a autora, “[...] Nem todas as crianças concluem o primeiro ano lendo e escrevendo com autonomia, de modo fluente. Elas podem, então, dar continuidade a tais aprendizagens no ano seguinte, sem passar pela angústia da retenção. [...]” (LEAL, 2012, p.9). Contudo, ao garantir aos alunos a progressão continuada nesse ciclo, há de se pensar em uma organização do ensino da língua materna nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de modo a estabelecer quais conhecimentos sobre escrita, leitura e produção textual são necessários para cada ano e acompanhar a aprendizagem de cada estudante, a fim de que, ao final do ciclo, os alunos possam consolidar os conhecimentos básicos de leitura e escrita (LEAL, 2012).

Diante desse contexto, em 2012, o Ministério da Educação (MEC) fortaleceu o discurso de Ciclo de Alfabetização ao pactuar com estados e municípios o compromisso de alfabetizar os estudantes até os oito anos de idade, ou seja, no final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização e ao ofertar o programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, BRASIL, 2012a), que nos dois primeiros anos de atuação abordou, respectivamente, conhecimentos teóricos-metodológicos de língua portuguesa e matemática. Nos anos subsequentes, as edições abordaram, também, conhecimentos referentes às áreas de Arte e Ciências e, em 2017, além dos professores de alfabetização, a formação foi ofertada para docentes de Educação Infantil, articuladores e mediadores do Programa Novo Mais Educação com foco em leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

Para Shimazaki e Menegassi (2016, p. 199), essa formação continuada objetivou “[...] oferecer aos professores de 1º ao 3º ano conhecimentos necessários sobre os processos de alfabetização e letramento para que as crianças do Brasil sejam alfabetizadas [...]”, pois, em 2013 o MEC apontou que muitos estudantes ingressam no sexto ano do Ensino Fundamental sem consolidar o processo de alfabetização.

Os cadernos de formação do PNAIC, num total de oito na área de linguagem, trouxeram sugestões de direitos de aprendizagem, a apresentar habilidades e conhecimentos a serem alcançados pelos alunos em cada ano do

ciclo de alfabetização. Em relação à produção de texto escritos, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental têm direito a ampliar e consolidar os seguintes direitos de aprendizagem, conforme explicitam as orientações do PNAIC:

1. Planejar a escrita de textos, considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.
2. Planejar a escrita de textos, considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.
3. Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.
4. Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.
5. Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.
6. Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.
7. Pontuar os textos, favorecendo a compreensão leitura.
8. Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.
9. Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.
10. Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.
11. Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas. (BRASIL, 2012a, p.34).

Constatamos que os direitos de aprendizagem apontam que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, os alunos devem planejar, escrever, revisar e reescrever textos, considerando a diversidade de gêneros textuais e sua relação com a finalidade de escrita, em situações em que o professor é o escriba, apresentando-se como exemplo de escritor, em situações em que produz textos sem ajuda, ou seja, com autonomia. Revela-se ainda, o ensino da escrita pautado na concepção sociointeracionista da língua, concepção já apresentada em 1997 pelos PCN.

3.1 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E ESCRITA

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma das cinco ações do eixo avaliação previstas na Portaria MEC nº 867 (BRASIL, 2012b), de 4 de julho

de 2012, que instituiu o programa de formação PNAIC. Essa avaliação, que objetiva aferir o nível de alfabetização em língua portuguesa e matemática dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, assume os seguintes objetivos:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013a, p. 7).

Nesse contexto, a ANA integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal com vínculo no Ministério da Educação (MEC), que, desde 1990, é o órgão responsável por avaliações, pesquisas e dados estatísticos na área da educação na esfera do governo federal, com a finalidade de contribuir com a elaboração de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

A primeira edição da avaliação ocorreu em 2013 e foi realizada em apenas um dia. Nessa edição, metade dos alunos de cada turma respondeu ao teste de leitura e a outra metade ao teste de matemática e todos os alunos responderam aos três itens de produção escrita (BRASIL, 2015b). Em 2014 e 2016, aconteceram, respectivamente, a segunda e a terceira edições e os testes foram aplicados em dois dias, para que cada aluno da turma respondesse aos itens de língua portuguesa e matemática (BRASIL, 2015a).

Segundo o Documento Básico (BRASIL, 2013a), a ANA pretende discutir o processo de alfabetização no contexto em que alunos e docentes estão inseridos para entender as condições em que os saberes foram materializados. Para tanto, é constituída por 5 (cinco) eixos: nível socioeconômico, formação docente, participação dos estudantes e resultados da aprendizagem que buscam verificar as condições de oferta, nível de alfabetização e letramento de língua portuguesa e matemática.

São utilizados como instrumentos avaliativos questionários respondidos por professores do Ciclo de Alfabetização e testes de desempenho de língua portuguesa e matemática. O teste de língua portuguesa é composto por 17 questões de múltipla escolha e 3 questões de escrita, enquanto que o teste de matemática contém 20 questões de múltipla escolha (BRASIL, 2013a).

As matrizes de referência da ANA são constituídas por “descritores de operações cognitivas com objetos de conhecimento” (BRASIL, 2013a, p.15) que embora não sejam capazes de abranger todos os conhecimentos trabalhados na escola, pretendem fornecer dados para subsidiar as políticas públicas educacionais estaduais e municipais. Além dos documentos do PNAIC, a elaboração dessas matrizes considera o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013a). A matriz de referência de língua portuguesa apresenta dois eixos estruturantes: leitura e escrita. O Quadro 1 mostra a matriz de referência relacionada ao eixo estruturante escrita, objeto de estudo de nossa pesquisa.

Quadro 1 – Matriz de Referência do Eixo Estruturante Escrita – ANA.

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
ESCRITA	H10.Grafar palavras com correspondências regulares diretas. H11.Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro. H12.Produzir um texto a partir de uma situação dada.

Fonte: BRASIL (2013a, p.17).

Em relação à escrita, é esperado do aluno, no final do Ciclo de Alfabetização, além de escrever palavras de acordo com o sistema de escrita alfabética, a capacidade de produzir texto diante de um contexto de produção que considera que os sujeitos em suas relações sociais se comunicam por meio de textos verbais e não verbais, conforme intenções comunicativas e interlocutores (BRASIL, 2013a).

Os resultados dos testes da ANA são apresentados em escalas de proficiência que contém níveis de desempenho em que os alunos da escola são distribuídos em percentuais de acordo com sua média de desempenho.

Apresentamos, Quadro 2, a escala de proficiência em escrita, com o intuito de verificar a descrição dos itens de produção de texto:

Quadro 2 – Interpretação pedagógica da escala de Escrita na edição da ANA de 2014 e 2016.

NÍVEIS	DESCRIÇÃO
Nível 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não as escrevem ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém, ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem alfabeticamente com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente* com estrutura silábica consoante vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente* com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente* com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

* Em acordo com a ortografia da norma padrão.

Fonte: BRASIL (2015a, p.45).

Diante do quadro da escala de proficiência de escrita, verificamos que alunos que se encontram nos níveis 1 e 2 “[...] não escrevem textos ou produzem textos ilegíveis [...]” e os que estão no nível 3 escrevem textos considerados incipientes, ou seja, “[...] registrados em uma única linha [...]” (BRASIL, 2015b, p.33) ou que não atendem ao enunciado proposto. Enquanto que os alunos que

se encontram no nível 4 conseguem continuar uma narrativa, com ausência de alguns elementos dessa tipologia textual e de coerência em partes do texto. Os que estão no nível 5 conseguem continuar uma narrativa com coerência e coesão. Em outubro de 2017, o Inep divulgou os resultados dos testes aplicados em 2016 (BRASIL, 2016) e considerou os níveis 1, 2 e 3 como elementares e insuficientes. O nível 4 foi considerado adequado e o nível 5 desejável.

No que tange à produção de texto, dentre as tipologias textuais, a narrativa é a selecionada para avaliação, a escolha se deve ao fato de ser uma tipologia familiar ao universo infantil, pois desde pequenas as crianças ouvem e contam histórias e fatos de seu cotidiano. Nesse sentido, Vygotsky (2008, p. 66) argumenta que “[...] o desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar [...]”. A Figura 1 apresenta um exemplo de atividade de produção de texto da Prova ANA.

Figura 1 – Exemplo de atividade produção de texto

<p>Questão 3:</p> <p style="text-align: center;">A bruxa boazinha</p> <p style="text-align: center;">Era uma vez uma bruxa que gostava de fazer coisas boas.</p> <p>Continue a história da bruxa, contando uma das coisas boas que ela fez. Escreva onde isso aconteceu e quem participou.</p>
--

Fonte: Brasil (2015a, p.51)

Segundo Brasil (2015a, p. 48), o exemplo refere-se à habilidade de “produzir texto a partir de uma situação dada” e, para tanto, a questão apresenta o título do texto “A bruxa boazinha”, que contém a personagem principal e sua característica, não é qualquer bruxa. Apresenta também a primeira frase do parágrafo com o início característico do gênero textual conto de fadas, a marca de tempo “Era uma vez”. Em seguida, o enunciado pede que o aluno continue contando a história, o que caracteriza a tipologia narrativa, fornece a situação central “contar uma das coisas boas que a bruxa fez” e na sequência solicita a descrição do espaço “escreva onde aconteceu” e personagens secundários “quem participou”. Diante disso, é esperado que o aluno seja capaz de evidenciar

essa situação central, utilizando alguns elementos da narrativa como espaço e personagens, articulando as ideias com coesão e coerência.

Nessa situação de produção, observamos que o gênero textual, a finalidade e os interlocutores não são apresentados, contradizendo a concepção de escrita como processo e trabalho apresentada nos documentos oficiais. Nessa concepção, para que o aluno escreva, é necessário que se tenha definido o que, a quem, o motivo e como dizer. Segundo Brasil (2013a), devido aos limites de método e técnica, a matriz de correção da ANA, por representar apenas uma parte dos conhecimentos a serem trabalhados na escola, focaliza o texto como produto e não como processo, avaliando alguns fatores da escrita (BRASIL, 2013a), isto indica que a avaliação de escrita é fragmentada e não oferece condições para que o aluno produza texto, além do mais, esse modelo de comando de escrita apresentado pela ANA, na maioria das vezes, torna-se exemplo para comando de produções textuais trabalhadas nas salas de 3º ano do Ensino Fundamental, fragmentando o ensino de produção de texto nos anos iniciais.

Desse modo, em relação à produção de texto, embora o Documento Básico (BRASIL, 2013a) afirme que a ANA considera a linguagem como discurso, constatamos que isto não se efetiva na solicitação de produção textual divulgada no Relatório 2013-2014, v.1 (BRASIL, 2015a), pois não considera a produção textual com base em gêneros textuais, na finalidade e a quem se destina o que será escrito.

A respeito da relação ANA e ensino, Cruz, Taveira e Souza (2016), ao pesquisarem a percepção dos professores e gestores a respeito da ANA no contexto escolar, evidenciaram a ausência da relação entre o que é ensinado no Ciclo de Alfabetização e o que é avaliado.

Nesse sentido, Silva (2016, p.8), em sua dissertação de mestrado, ao “analisar as relações entre as habilidades avaliadas pela ANA e o que é ensinado pelas professoras”, constatou “[...] O grande problema que se instaura no que condiz a tais questões é a falta de unidade no que se ensina/avalia nas salas de aula de Ensino Fundamental de todo o país. [...]” (SILVA, 2016, p.36). A autora entende que, mesmo com a matriz de referência da ANA, não há um consenso por parte dos docentes sobre o que ensinar e sinaliza a necessidade de definir,

em currículo, o que deve ser ensinado em cada ano do Ciclo de Alfabetização para consolidar o processo de alfabetização.

3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

O artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê a elaboração de conteúdos considerados mínimos para o Ensino Fundamental com o objetivo de garantir uma formação básica comum a todos os alunos brasileiros. Nesse sentido, o artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996) explicita que os currículos de todas as etapas da Educação Básica devem ter uma base nacional comum. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013b), artigo 14, define a terminologia “base nacional comum”:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p.5).

As metas 2, 3 e 7 do Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024 apresentam como estratégia a implantação de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são a base nacional comum curricular da Educação Básica. Esses marcos da legislação nacional, no campo educacional, embasam a implantação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi apresentada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação sem o texto do Ensino Médio, que passa por mudanças estruturais polêmicas iniciadas por força de uma Medida Provisória nº 746/2016 que originou na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

No dia 15 de dezembro de 2017, com três votos contrários, o Parecer CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, 2017d), foi aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e homologado pelo MEC por meio da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b). Em 22 de dezembro de

2017, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017c), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017f) foi publicada no Diário Oficial da União.

Considerando a BNCC, o foco desse estudo é verificar como se estrutura o ensino de língua portuguesa e quais objetivos e direitos de aprendizagem fundamentam a ação pedagógica para o trabalho com produção textual no Ciclo de Alfabetização em todo o país.

Em relação ao Ensino Fundamental, a BNCC estrutura-se pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A Língua Portuguesa é apresentada como um dos componentes curriculares da área de linguagem e contém competências específicas organizadas em práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.

Segundo Brasil (2017f), o componente Língua Portuguesa “[...] assume a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]” (BRASIL, 2017f, p. 65) e visa, com base em pesquisas atuais da área da linguagem, ampliar as possibilidades do trabalho com a linguagem na sala de aula (BRASIL, 2017f). Ao assumir essa perspectiva de linguagem, a BNCC reconhece que o sujeito, ao utilizar os signos linguísticos significativos nas relações sociais mediadas por práticas discursivas, produz enunciados que são pronunciados em um determinado campo da atividade humana, de acordo com sua finalidade e interlocutor. Embora o documento não apresente, consideramos pertinente destacar que esses princípios são discutidos pelo Círculo de Bakhtin.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas de linguagem se organizam em quatro eixos: Leitura/Escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica que se relacionam com cinco campos de atuação: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático¹² e vida pública. Os campos de atuação podem ser entendidos como práticas de linguagens situadas, ou seja, contextos sociais de manifestação da linguagem que cumprem função didática ao possibilitar ao aluno “[...] a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e

¹² Campo de atuação trabalhado somente nos anos finais do Ensino Fundamental.

na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua [...]” (BRASIL, 2017f, p.83).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017f), o Eixo da Produção de Textos “[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2017f, p.74). Verificamos que a produção de texto em sala de aula é vista como produção de discurso, com objetivo de escrita, destinatário e função social interativa.

Na sequência, o documento apresenta alguns suportes materiais do texto e gêneros textuais como exemplos de projetos enunciativos, tais como: construção de álbuns de personagens e almanaque (suportes materiais do texto); resenhas, verbete, artigo de opinião (gêneros textuais). Apresenta, também, o modo de tratamento da produção de texto, por meio de dimensões relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua: Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos nas diferentes mídias e campos de atividade humana; Dialogia e relação entre os textos e Aspectos notacionais e gramaticais (BRASIL, 2017f).

A dimensão “Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos nas diferentes mídias e campos de atividade humana” destaca os diferentes contextos e situações sociais de produção textual e suas diferenças formais, estilísticas e linguísticas determinadas pelos contextos. A dimensão “Dialogia e relação entre os textos” refere-se à construção de sentido no texto estabelecida pela relação leitor, autor e texto. A dimensão “Aspectos notacionais e gramaticais” aborda os conhecimentos em ortografia padrão, pontuação, concordância nominal e verbal, entre outros. Refere-se, ainda, ao desenvolvimento de estratégias de produção, tais como: planejamento, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos, a considerar as condições de produção e a edição de textos, de imagem e de áudio em recursos multimídias (BRASIL, 2017f).

Constatamos que, na BNCC, as estratégias de produção se referem às etapas de produção textual, apresentadas por Menegassi (2010), porém o documento não menciona a etapa de execução do texto escrito, uma etapa imprescindível para concretização do texto planejado.

Mais adiante, encontramos no documento, organizados em quadros, as práticas de linguagem, os campos de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, separadas em habilidades do 1º e 2º anos e do 3º ao 5º ano. As práticas de linguagem, apresentadas por campo de atuação, compreendem os eixos: Leitura/Escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Os objetos de conhecimento são os conteúdos trabalhados em cada eixo apresentado. As habilidades referem-se ao que se espera que o aluno desenvolva em relação ao eixo, campo de atuação e objeto de conhecimento trabalhado no componente Língua Portuguesa.

No Quadro 3, destacamos os objetos de conhecimento e as habilidades do 1º ao 5º ano para a prática de linguagem de produção de texto, com o intuito de compreender os conteúdos e o que se espera que o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprenda sobre essa prática de linguagem, em todos os campos de atuação.

Quadro 3 – Objetos de conhecimento e habilidades do 1º ao 5º ano para a produção de texto escrito.

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Produção de texto (Escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	(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 necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
	Revisão de textos	(EF15LP06) Rerler 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.
	Edição de textos	(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.
	Utilização de tecnologia	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar

	digital	e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
--	---------	---

Fonte: A autora com base na leitura da BNCC (BRASIL, 2017f, p. 92).

O documento define algumas etapas de produção de texto escrito: planejamento, revisão e edição de texto, como conteúdo da prática de linguagem produção de texto a serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em todos os campos de atuação. Define, também, como conteúdo, o uso de recursos tecnológicos digitais para ensinar os alunos a editar textos que combinem palavras, imagens e sons, a reconhecer a influência da *internet* e dos recursos tecnológicos nas relações sociais atuais.

De acordo com as habilidades apresentadas na BNCC, é esperado que o aluno seja capaz de planejar um texto, com ajuda do professor, a considerar as condições de produção; de ler seu próprio texto e revisá-lo com a ajuda do professor e/ou dos colegas da turma; e, ainda, seja capaz de editá-los com uso de recursos tecnológicos. Assim, entendemos que a etapa reescrita, no documento, é compreendida como edição de texto, termo que nos remete ao uso de tecnologias digitais.

No quadro de objetos de conhecimentos e habilidades do 3º ao 5º ano, referentes à prática de linguagem de produção de texto, o documento apresenta outros objetos de conhecimento e habilidades específicas para os alunos do 3º ano, conforme mostramos no Quadro 4:

Quadro 4 – Objetos de conhecimento e habilidades do 3º ano para a produção de texto escrito.

PRÁTICA DE LINGUAGEM	CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Produção de texto (Escrita compartilhada e autônoma)	Todos os campos de atuação	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
		Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição

Produção de texto (Escrita compartilhada e autônoma)		referenciação e construção da coesão	lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
		Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
	Vida cotidiana	Escrita colaborativa	(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Vida pública	Escrita colaborativa	(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
			(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).
			(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.
	Práticas de estudo e pesquisa	Produção de texto	(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Artístico-literário	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.
			(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.
		Escrita autônoma	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.

Fonte: A autora com base na leitura da BNCC (BRASIL, 2017f, p. 111-131).

A partir da organização dessas informações, verificamos que, além dos conteúdos elencados no Quadro 3, são conteúdos de produção de texto do 3º ano do Ensino Fundamental: a construção do sistema alfabético/convenções da escrita, construção do sistema alfabético/estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão, planejamento de texto/progressão temática e paragrafação, escrita colaborativa e autônoma, escrita autônoma e produção de texto. As habilidades relacionadas a esses conteúdos mostram os aspectos linguísticos e gramaticais que se espera que o aluno utilize ao escrever

seu texto. Não fica claro quais são os gêneros textuais que o aluno do 3º ano deve ser capaz de produzir, há apenas a citação de alguns gêneros, tipologias e suportes textuais.

As habilidades do Quadro 3, embora não mencione a etapa de escrita, execução do texto escrito, mostram a produção de texto escrito como resultado de um processo que requer planejamento, revisão e edição do texto escrito. Já as habilidades do Quadro 4 apresentam os aspectos linguísticos e gramaticais a serem utilizados pelo aluno em sua produção textual.

Diante do exposto, assim como nos PCN (BRASIL, 1997), verificamos que a BNCC reconhece a característica sociointeracionista da linguagem e, entende a produção de texto como um processo que envolve as habilidades linguísticas e discursivas. Os objetos de conhecimento e as habilidades delimitadas pela BNCC para a prática de linguagem de produção de texto terão efeito na proposta curricular das escolas brasileiras a partir de 2020.

Neste capítulo, vimos que as discussões sobre produção textual no Ciclo de Alfabetização, em documentos oficiais, apontam para o ensino de produção de texto que considere as etapas de escrita, os gêneros textuais, a finalidade e o interlocutor, princípios discutidos na concepção de escrita como processo e trabalho.

No capítulo a seguir, discutimos sobre o conceito de Fábula, gênero textual presente em nossa pesquisa, e sua relação com o ensino de leitura e escrita no Ciclo de Alfabetização.

4. O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA

Discorreremos, neste capítulo, a respeito do gênero textual presente em nossa pesquisa, a Fábula. Como vimos no segundo capítulo, os gêneros textuais são formas estáveis de corporificação dos enunciados produzidos pelo ser humano, em suas atividades comunicativas manifestadas nos diferentes campos de atuação.

No ensino de produção de texto escrito, os gêneros textuais são, também, uma das condições de produção determinantes para motivar o aluno a escrever, pois indicam o destinatário e a forma adequada de veicular seu discurso pelo sistema linguístico escrito, a evidenciar o caráter interativo e discursivo da atividade de produzir texto.

São vários os gêneros textuais presentes nas diferentes esferas e campos sociais, e, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no âmbito do domínio social de comunicação, a fábula pertence à cultura literária ficcional e tem a narração como capacidade de linguagem dominante.

Nesse sentido, na busca por textos adequados ao público infantil, por seu conteúdo didático e moralizante, a fábula é o gênero textual de destaque no surgimento da literatura infantil europeia. No Brasil, ganhou notoriedade na literatura infantil brasileira pelas obras de Monteiro Lobato.

Desse modo, encontramos, neste capítulo, o conceito de fábula, sua estrutura composicional, um breve histórico de sua origem, a sua relação com a literatura infantil europeia e brasileira e sobre sua utilização didática no ensino de leitura e escrita.

A fábula é uma narrativa curta, em prosa ou verso, que há séculos cumpre o caráter didático de transmitir conhecimentos ligados a aspectos éticos do homem. A composição desse gênero textual é constituída por uma narrativa breve que tem, normalmente, como personagens animais que, em uma ação alegórica, transmitem um ensinamento moral (PORTELLA, 1983).

A estrutura composicional da fábula, em geral, compreende: situação inicial, ação, reação e situação final. Na situação inicial, as personagens são apresentadas no tempo e no espaço restritos aos acontecimentos dos fatos. A

ação é iniciada por uma das personagens que se dirige à outra personagem. A reação é a resposta da outra personagem à ação inicial. Na situação final, a consequência da ação e reação é apresentada, nesse momento o narrador destaca o ensinamento que deseja transmitir (SILVA, 2010).

Segundo Portella (1983, p.125), “[...] a narrativa consiste na sequência e encadeamento das frases; a ação alegórica, na semelhança entre o comportamento animal e o humano; a lição moral está implícita e é facilmente deduzível [...]”. Assim, afirmamos que a fábula, ao narrar fatos da vida humana vivenciados por animais, tem a finalidade didática de divulgar padrões sociais de comportamentos considerados essenciais para o bom convívio entre os seres humanos. Por isso, geralmente, sua temática se refere a valores humanos como solidariedade, vaidade, honestidade, justiça, educação, coragem, bondade, entre outros.

Nesse sentido, Portella *et al.* (1992) afirmam que o fato de as fábulas serem constituídas por animais, que ao pensarem e falarem se comportam como seres humanos, é que possibilita ao ouvinte ou leitor refletir sobre os próprios comportamentos e sentimentos expressos.

No ocidente, é atribuído a Esopo, um escravo grego que viveu na cidade de Samos, no século VI a. C., o título de primeiro fabulista. A autoria de várias fábulas, entre elas, “O rato do campo e o rato da cidade”, é conferida a esse fabulista que tinha a intenção de aconselhar o povo simples de sua época por meio da oratória (PORTELLA, 1983; PORTELA, *et al.*1992).

Segundo Lima e Rosa (2012), Fedro, um escravo romano, reescreveu as narrativas de Esopo no século I a.C. e também criou suas próprias fábulas que, para Portella (1983, 122), “[...] teve a finalidade de criticar a um contemporâneo seu [...]”. No século XVII, o francês Jean La Fontaine escreveu versões de fábulas antigas e criou suas próprias fábulas, apresentando-as em texto escrito e impresso (ARAUJO, 2017). A finalidade das fábulas narradas por La Fontaine, nos salões de Luís XIV, era “[...] divertir e deleitar os cortesãos [...]” (PORTELLA, 1983, p.123).

As diferentes finalidades de cada fabulista explicitadas por Portella (1983) revelam as condições de produção de seus autores e possibilitam inferir que o conteúdo temático diferencia-se de acordo com a intenção de quem enuncia e

pode, por exemplo, submeter uma sociedade a uma classe dominante ou incitar essa mesma sociedade a lutar contra qualquer forma de alienação. Nesse contexto, Portella (1983, p.127) afirma que, para Fedro, “[...] esse gênero literário serviu para camuflar suas críticas e sátiras em defesa de todos os oprimidos pelas injustiças dos tiranos. [...]”. Lima e Rosa (2012) ressaltam que as diferenças quanto ao modo de organizar o texto e selecionar temáticas sempre existirão entre as fábulas de diferentes povos devido a fatores culturais. Para os autores, os estudiosos da fábula a definem como fala e discurso, cuja finalidade é instruir e divertir.

Sendo a fábula uma manifestação artística literária, a afirmação de Vygotsky (1999, p.328-329) confirma as ponderações de Portella (1983) e Lima e Rosa (2012):

[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. [...] (Vygotsky, 1999, p.328-329).

Silva (2010) explica sobre La Fontaine que, preocupado com textos adequados à infância e apoiado na recomendação de Platão, mostra que as fábulas, por tratarem de temáticas de sabedoria e virtudes, são importantes para a formação moral das crianças. Dessa forma, o gênero textual fábula ganha notoriedade no surgimento da literatura infantil na Europa.

No Brasil, a ideia de recriar as fábulas de Esopo e de La Fontaine, adequando-as à realidade do país e aos interesses do público infantil, veio de Monteiro Lobato. Na reescrita das fábulas, ao inserir diálogos, acrescentar personagens e humor em suas atitudes e inseri-las no mundo ficcional do Sítio do Picapau Amarelo¹³, Lobato as reinventou (SILVA, 2010).

Silva (2010) explica que Lobato introduziu as fábulas nas histórias do Sítio do Picapau Amarelo pela leitura de Dona Benta. Essa personagem, após ler fábulas a Narizinho, Pedrinho, Tia Nastácia, Emília e Visconde de Sabugosa,

¹³ “Sítio do Picapau Amarelo” é uma coleção de obras de literatura infantil escrita por Monteiro Lobato. As personagens Dona Benta, avó das crianças Lúcia, conhecida como Narizinho, Pedrinho, Tia Nastácia, funcionária de Dona Benta, a boneca falante Emília e o Visconde de Sabugosa transitam de uma obra a outra dessa coleção (SILVA, 2010).

discute com os ouvintes questões relacionadas ao entendimento da narrativa, trazendo-as para a realidade do mundo em que vivem. Para a pesquisadora:

[...] Com esse recurso, Lobato intensifica a dupla função da fábula: divertir e educar. Recriando no mundo ficcional um ambiente doméstico em que uma avó dispõe-se a entreter seus netos com pequenas histórias, Lobato recupera a marca de oralidade das fábulas de Esopo, assim como fornece um modelo de trabalho com o texto literário, promovendo o encontro da obra com seus leitores. [...] (SILVA, 2010, p. 118)

Monteiro Lobato não apenas recriou as fábulas de Esopo e de La Fontaine, como, também, apresentou uma metodologia de leitura que busca o sentido nas narrativas lidas e ilustra a afirmação de Koch e Elias (2007, p.57) a respeito da leitura “[...] o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-textos [...]”.

Nessa busca de sentidos no texto, a literatura cumpre o papel de mediar, juntamente com a família e a escola, a relação entre a criança e a sociedade. Na sala de aula, a leitura e a discussão sobre o conteúdo desse gênero narrativo propiciam a reflexão, a leitura crítica e a ampliação do conhecimento de mundo do aluno (SILVA, 2010).

Para Lima e Rosa (2012), a fábula utilizada como instrumento de ensino é um recurso que possibilita ao estudante constituir-se enquanto sujeito ao refletir sobre problemas e conflitos do cotidiano humano:

[...] Ao se trabalhar a fábula, percebe-se que ela tem nas aulas de literatura ou de português um significado especial na formação da personalidade dos alunos. Enquanto discurso, a fábula é uma fórmula específica de comunicar pensamentos críticos. Ela dirige-se à inteligência, provoca discussões, desafia a crítica e fomenta a capacidade dos alunos de analisar e julgar. As fábulas fazem o aluno observar situações de conflito, que os levam a afastar-se delas sob determinadas circunstâncias e a oferecer situações estratégicas para resolvê-las; as fábulas desafiam a fazer exames críticos de comportamentos e, ao mesmo tempo, à autocrítica, ao rever os próprios modos e posturas. [...] (LIMA, ROSA, 2012, p.158-159).

Assim, optamos pelo gênero fábula como proposta de produção escrita para realizarmos a pesquisa, em razão de esse gênero possibilitar ao estudante do Ciclo de Alfabetização refletir sobre conflitos resultados das relações sociais e

históricas de seu cotidiano, enquanto se apropria do sistema de escrita alfabética e ortográfica de forma lúdica e por ter como personagens animais que pensam e falam como seres humanos. Ainda, por ser uma narrativa, tipologia textual também presente nas relações comunicativas orais dos estudantes que relatam situações e acontecimentos vivenciados e contam fatos acontecidos ou imaginados com frequência, pois desperta o interesse dos estudantes pela escuta, leitura e produção textual desse gênero no contexto escolar. Nesse sentido, Nobile e Barrera (2016) pontuam que o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a estrutura do gênero narrativo acontece antes de outras tipologias devido ao contato dos alunos com histórias ouvidas na família ou na escola.

Com base na proposta pedagógica curricular do município em que a pesquisa foi realizada, verificamos que as fábulas indicadas para serem trabalhadas no Ciclo de Alfabetização são: “A cigarra e a formiga”, “A tartaruga e a Lebre” para o 1º ano; “O leão e o ratinho”, “A raposa e as uvas” para o 2º ano; “A Assembleia dos ratos” e o “O rato do campo e o rato da cidade”, para o 3º ano. Dentre as fábulas indicadas para o 3º ano, selecionamos para a proposta de escrita a fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, por abordar a inter-relação campo e cidade, tema ligado ao cotidiano dos sujeitos da pesquisa devido ao fato de alguns morarem no distrito e outros na zona rural do município.

No capítulo a seguir, apresentamos a metodologia de aplicação e coleta de registros da presente pesquisa.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo objetiva apresentar a abordagem metodológica de pesquisa que utilizamos para investigar como a reescrita, a partir da revisão orientada pelo professor, propicia aos alunos do final do Ciclo de Alfabetização o desenvolvimento da atenção voluntária, percepção e memória lógica, funções psicológicas superiores essenciais para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas, que possibilitam aos sujeitos a produção de textos escritos que atendam a diferentes finalidades sociocomunicativas.

5.1 O TIPO DE PESQUISA

O trabalho desenvolvido é uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica, inserido no Projeto Educação, Linguagem e Letramento¹⁴, aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá, por meio do parecer nº 56479116.0.0000.0104.

Sobre o paradigma de pesquisa qualitativa Trivínos (2015) afirma:

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana (TRIVINÓS, 2015, p. 129).

Sendo assim, ao utilizar a abordagem qualitativa, o pesquisador descreve e interpreta a manifestação de um determinado fato, considerando as relações sociais, históricas e culturais dos sujeitos envolvidos.

Dentre os tipos de investigação qualitativa, na área da Educação, o tipo intervenção pedagógica é defendido por Damiani *et al.* (2013) como um método importante para aproximar a prática pedagógica da produção acadêmica e, assim,

¹⁴ Projeto de pesquisa coordenado pela professora Dr^a. Elsa Midori Shimazaki – UEM, junto ao Grupo de Pesquisa “Educação, Linguagem e Letramento” (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2055765035637778>).

produzir conhecimento científico. Nas palavras dos autores, as pesquisas do tipo intervenção são:

[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagens dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências [...] (DAMIANI *et al.*, 2013, p.58).

Damiani *et al.* (2013), ancorados em Robson (1995), afirmam que esse tipo de investigação é do campo de pesquisas aplicadas que exercem grande influência na prática dos profissionais que atuam nas instituições de ensino.

Segundo os autores, para que a intervenção pedagógica levada a efeito no contexto educacional seja considerada investigativa, é necessário destacar dois elementos: o método da intervenção ou método de ensino e o método da avaliação da intervenção ou método de pesquisa.

No método da intervenção, o pesquisador descreve “[...] o método de ensino aplicado” [...] (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62), dito em outras palavras, relata as práticas de ensino sistematizadas e implementadas em sala de aula. No método da avaliação da intervenção ou método de pesquisa, descreve a coleta e análise de dados para avaliar a intervenção. Este último elemento é composto por dois componentes: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre os participantes, que se refere à análise, com base no referencial teórico, das mudanças observadas nos sujeitos participantes; os achados relativos à intervenção propriamente dita, que compreende a análise das características da intervenção responsáveis pelos efeitos percebidos nos sujeitos participantes, discutindo os pontos fracos e fortes da intervenção (DAMIANI *et al.*, 2013).

A presente pesquisa do tipo interventiva foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, localizada no distrito de uma cidade do Noroeste do estado do Paraná, que atualmente possui o total de 271 alunos matriculados, com idades entre 4 e 12 anos. O Quadro 5 apresenta o número de turmas, alunos por turno e níveis de ensino.

Quadro 5 – Número de alunos da escola por níveis de ensino.

Níveis de Ensino	Número de turmas	Número de alunos no turno matutino	Número de alunos no turno vespertino	Total
Educação Infantil	4	40	39	79
Ensino Fundamental I	10	94	98	192
Total Geral	14	134	137	271

Fonte: Secretaria Escolar da Instituição de Ensino, 2018.

Os alunos que frequentam o turno matutino residem no distrito e 70% dos alunos do turno vespertino moram em pequenas ou médias propriedades rurais e utilizam o transporte escolar público.

A unidade escolar tem sete salas de aula, sala de professores, sala de planejamento, sala de coordenação pedagógica, secretaria com espaço para a direção, cozinha, refeitório, pátio, uma biblioteca e almoxarifado. Para atendimento das turmas, a unidade escolar conta com dezoito professores, uma secretária escolar, uma diretora, uma coordenadora, duas merendeiras e quatro auxiliares de serviços gerais. O horário de funcionamento é das 8h às 12h e das 13h às 17h, de segunda a sexta-feira.

5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram desta investigação dezessete alunos devidamente matriculados no 3º ano do Ciclo de Alfabetização, no turno vespertino, cujos pais e responsáveis, após participarem de uma reunião com a direção, coordenação da escola e pesquisadora a respeito da pesquisa a ser desenvolvida, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) para menores, anexado em Apêndice A.

De acordo com as informações fornecidas pela secretaria da unidade educacional, de acordo com a ficha de matrícula e Projeto Político Pedagógico - PPP, do total de alunos da turma escolhida, oito moram em pequenas propriedades rurais de posse da família, e tem, como atividade econômica, o plantio e a colheita de verduras, legumes e frutas destinadas à comercialização nas feiras semanais da zona urbana da sede, além de pequena criação de gado para produção de leite entregue a um laticínio da cidade. Um dos alunos, apenas, reside em uma grande propriedade que pertence a uma usina de cana-de-açúcar

e seus pais trabalham na colheita e na indústria de produção de álcool e açúcar. Os demais oito alunos residem no distrito e seus pais e responsáveis trabalham na zona urbana da sede em atividades econômicas do setor terciário.

Por a escola localizar-se em um distrito e pelo número expressivo de alunos oriundos da zona rural e daqueles que residem na área urbana e apresentam contatos com o campo, escolhemos uma fábula cuja a temática se aproximasse de suas realidades.

Os alunos, segundo os critérios estabelecidos por Ferreiro e Teberosky (1985), encontram-se em nível alfabético de escrita, todavia apresentam desvios ortográficos nas produções escritas.

Também fez parte da pesquisa a professora regente de turma que atua há dois anos como docente, é licenciada em Pedagogia e tem vinte e três anos de idade. Atuamos como pesquisadora na turma da professora.

6. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E RESULTADOS DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

Esta seção da pesquisa, que consiste na descrição e na análise dos instrumentos de coleta de dados e dos registros dos sujeitos envolvidos, seguida pela sintetização dos resultados da intervenção pedagógica, é essencial para conferir o caráter científico ao estudo, “[...] tendo o foco na atuação do autor como pesquisador [...]” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62).

Para expor os resultados obtidos com o processo de intervenção, apresentamos, inicialmente, a descrição das atividades aplicadas aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, organizadas a partir de oito oficinas. Em seguida, ressaltamos o processo de planejamento e de execução do texto escrito, a destacar os dados obtidos a partir dele e sua relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Também, explicitamos a análise da revisão e da reescrita dos textos, a apontar como o processo colaborou para o desenvolvimento das funções específicas de memória, percepção e atenção.

6.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O planejamento e a organização da intervenção pedagógica foram realizados a partir de uma conversa com a professora responsável pela turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, seguida da análise do planejamento da disciplina de Língua Portuguesa da referida turma e da observação dos sujeitos da pesquisa em três aulas de leitura e escrita. Em decorrência disso, optamos por sistematizar a intervenção em oito oficinas de produção de textos que foram aplicadas três vezes por semana no período entre 9 e 24 de abril de 2018. O Quadro 6 apresenta as etapas da intervenção pedagógica.

Quadro 6 – Descrição das atividades de intervenção pedagógica

PRIMEIRA ETAPA	<ul style="list-style-type: none">• Análise do planejamento bimestral da turma;• Observações realizadas em sala de aula e registradas no diário de campo;• Planejamento de atividades de leitura e produção textual.
OFICINAS 1, 2,3	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação e discussão do gênero fábula;

	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e compreensão da Fábula “O rato do campo e o rato da cidade”.
OFICINA 4	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução textual coletiva da fábula; • Exposição no mural da escola.
OFICINA 5	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da reprodução individual da fábula.
OFICINA 6	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução individual da fábula: 1ª versão do texto produzido pelos alunos. • Revisão da primeira versão dos textos, realizada pela pesquisadora.
OFICINA 7	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita da fábula.
OFICINA 8	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da fábula reescrita para um colega do Infantil 5.

Fonte: Acervo da autora.

Em síntese, a primeira etapa da pesquisa interventiva consistiu em: a) análise do planejamento bimestral da turma; b) observações realizadas em sala de aula e registradas no diário de campo da pesquisadora; c) planejamento de atividades de leitura e produção textual organizadas em 8 oficinas (APÊNDICE B).

Na análise do planejamento bimestral da turma, verificamos os gêneros textuais e objetivos de leitura e escrita que seriam trabalhados com a turma no período da intervenção. Observamos que, em relação à prática de escrita, a revisão e reescrita não estavam contempladas no bimestre e, de acordo com informações orais da professora da turma, também não estavam contempladas nos demais bimestres. O fato de a revisão e a reescrita não estarem contempladas indica que há o desconhecimento dessa necessidade na formação da escrita ou, até mesmo, por dificuldade da professora em ensinar os alunos essas etapas, por não conhecer os processos envolvidos. Em conversa com a professora da turma, verificamos que tem apenas a formação em Pedagogia e a escrita e reescrita não fazem parte do conteúdo da sua formação inicial e, quando é trabalhada, é de forma superficial. Apesar de não ser o tema da pesquisa, destacamos a necessidade de formação continuada que aborde o tema.

As observações realizadas em sala de aula permitiram-nos depreender a relação dos alunos com atividades de produção de textos. Os comentários de alguns alunos, coletados na oralidade da sala, após a professora pedir para que produzissem um texto a partir de uma imagem foram:

Sujeito “4”: “ – *Professora como começa?*”

Sujeito “15”: “ – *Eu não sei o que escreve? É pra inventa?*”

Sujeito “11”: “ – *Tem que escreve tudo isso de linha?*”

Essas indagações subsidiaram a organização das oficinas de leitura e produção de texto, uma vez que produzir texto pressupõe leitura e compreensão textual para que “[...] se tenha o que dizer; [...]” (GERALDI, 1997, p.137). Neste sentido, Fuza (2007) afirma que o professor precisa encorajar os alunos, desde os primeiros anos de escolaridade, a escrever textos com finalidade para que não tenham dificuldades de produzir textos nos anos subsequentes.

As atividades desenvolvidas durante as oficinas partiram do pressuposto de escrita como trabalho, concepção que enfatiza a necessidade de o aluno encorajar-se a escrever através da identificação de uma razão que o motive (MENEGASSI, 2016). No caso dessa pesquisa, os alunos demonstraram vontade de escrever porque se identificaram com a fábula e, também, porque gostaram da possibilidade de apresentar, posteriormente, a produção aos colegas da educação infantil.

A segunda etapa consistiu na aplicação das oficinas de leitura e produção de texto. Selecionamos o gênero textual a ser trabalhado a partir do planejamento bimestral da turma e estabelecemos como critério a predominância da tipologia textual narrativa, utilizada pela ANA para avaliar os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I em produção textual. Assim, o gênero textual escolhido foi a fábula. De acordo com Lima e Rosa (2012, p. 158), a fábula, como instrumento de ensino, tem “[...] um significado especial na formação da personalidade dos alunos. [...]”. Nesse sentido, trabalhar com fábulas favorece a humanização do sujeito porque ao ler, compreender e interpretar esses pequenos textos que abordam temáticas relacionadas aos comportamentos e sentimentos humanos, o sujeito modifica seu comportamento e a forma de compreender a realidade diante de determinadas situações.

As fábulas escolhidas para o trabalho sistematizado nas Oficinas consistiram em duas versões¹⁵ de “O rato do campo e o rato da cidade”, que abordam a temática da relação entre o campo e a cidade, elemento de interesse dos sujeitos que convivem diariamente com a dualidade deste contexto. Trabalhamos com a mesma fábula contada por três autores para refletir com os

¹⁵ Neste trabalho, o vocábulo “versão” é compreendido como modo de relatar uma história.

alunos que uma mesma história pode ser contada por escrito de diferentes maneiras sem alterar o enredo. Todas as oficinas foram fotografadas, filmadas e transcritas, para posterior análise dos registros.

Nas Oficinas 1, 2 e 3 a estrutura textual do gênero fábula foi apresentada e discutida com os alunos a partir de uma versão de “O rato do campo e o rato da cidade”. Realizamos a leitura e a compreensão das fábulas com questões orais objetivas e inferenciais (MARCUSCHI, 2001b). Nas oficinas 2 e 3, contemplamos também questões metalinguísticas (MARCUSCHI, 2001b), ou seja, as relacionadas à estrutura do texto, por exemplo: parágrafos e sinais de pontuação. As respostas a estas questões foram dadas pelos alunos oralmente e em atividades por escrito.

Na Oficina 4, oportunizamos a produção textual por meio da reprodução da fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, com a finalidade de expor no mural da escola para que pudesse ser lida por alunos de outras turmas. Essa atividade foi realizada coletivamente com a turma.

Na Oficina 5, propusemos aos alunos a reprodução individual da fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, para que cada aluno da turma pudesse ler em voz alta a um aluno do Infantil 5, após ser revisado por eles e por nós, e reescrito pelo aluno se fosse necessário. Nesta oficina, para que os alunos pudessem planejar a primeira versão de seu texto, entregamos um questionário, elaborado por nós. Em seguida, fizemos a leitura em voz alta das questões com os alunos e socializamos as respostas para que pudessem trocar ideias para a execução de escrita do texto. No Quadro 7, contemplamos as perguntas lidas e socializadas com os alunos.

Quadro 7 – Planejamento da reprodução da fábula “O rato do campo e o rato da cidade”.

1. Qual será o título de sua fábula?
2. Como começará sua fábula?
3. Quem serão os personagens?
4. Qual será o desfecho/final?
5. Qual será a moral?

Fonte: Acervo da autora.

Na Oficina 6, propusemos que os alunos reproduzissem a fábula “O rato do campo e o rato da cidade”. Informamos que recolheríamos os textos e faríamos a leitura para revisá-los, para ajudá-los a deixar o texto adequado para que

pudessem ler aos alunos do Infantil 5 e depois fixar no mural da escola para que os demais alunos também pudessem ler.

Na Oficina 7, explicamos à turma que, após lermos cada texto, deixamos alguns bilhetes coloridos para ajudá-los a fazer a revisão no texto que foi escrito na Oficina 6. Pedimos que lessem o texto e os apontamentos e questionamentos escritos no texto e nos bilhetes, verificassem quais informações não haviam ficado claras ao leitor e quais estavam faltando para acrescentá-las, na segunda reescrita da fábula, que seria lida para outro aluno, na Oficina 8. Vale ressaltar que os alunos não conheciam os bilhetes de revisão e que foi a primeira atividade de revisão orientada que participaram.

Na Oficina 8, sorteamos o nome de um aluno do Infantil 5 para cada aluno do 3º ano “B”. Após o sorteio, demos um tempo para cada aluno se preparar, relendo o seu texto em voz alta na sala de aula. Em seguida, fomos até a sala do Infantil 5, explicamos que cada aluno do 3º ano havia reproduzido a fábula “O rato do campo e o rato da cidade” e que iriam ler para eles nas mesas de leitura no pátio da escola. Explicamos que cada aluno iria ouvir a fábula escrita por um aluno do 3º ano “B”. Na sequência levamos todos ao pátio, organizamos as duplas e os alunos do 3º ano fizeram a leitura da fábula para os alunos do Infantil 5.

As observações e os registros das atividades dos alunos, desenvolvidos durante as oficinas, foram analisados de forma descritiva e interpretativa, a resultar no corpus de análise deste trabalho de pesquisa. Nos itens a seguir, apresentamos os registros e suas análises, assim como suas possíveis relações com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos envolvidos.

6.2 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DO TEXTO ESCRITO

As oficinas de leitura e produção de texto foram organizadas a partir do gênero textual fábula, pois, para Schneuwly (2004), o gênero textual é um instrumento que possibilita ao sujeito produzir e compreender textos. Selecionamos a fábula “O ratinho da cidade e o ratinho do campo” escrita por Russel Ash e Bernard Higon (ASH; HIGTON, 2005), para ler em voz alta aos

alunos. Antes de ler, informamos que faríamos a leitura de uma fábula e perguntamos o que era fábula e se já haviam ouvido ou lido uma. O sujeito “15” respondeu “*É um livro que tem animais que falam.*”; o sujeito “17” disse “*É um texto pequeno.*”; o sujeito “11” falou “*E tem um ensinamento no final, a professora do ano passado ensinou. Eu ouvi a fábula A cigarra e a formiga*”. Os demais sujeitos concordaram com as respostas dos colegas da turma. O sujeito “15” afirma que fábula é um livro, confundindo o gênero textual “fábula” com suporte “livro”. Os sujeitos “17” e “11” apresentam uma característica desse gênero textual e somente o sujeito “11” diz que já ouviu uma fábula. Em seguida, diante das respostas dos alunos, sistematizamos oralmente e por escrito, na lousa, o significado do conceito fábula.

As respostas revelaram que os alunos tinham algumas ideias do que seja fábula, possivelmente aprendidas em outras situações de ensino e aprendizagem escolar, todavia, ainda não tinham consolidado o conceito e precisariam da nossa intervenção para tornar real. Isso vai ao encontro da afirmação de Sokolov (1969b) de que o ensino de um conteúdo que possibilite o desenvolvimento da memória racional requer relação com os conhecimentos anteriores do sujeito, pois, amplia seu conhecimento sobre a linguagem e permite a generalização do conceito que será reconhecido e recordado pelo sujeito em outras relações sociais.

Na sequência, apresentamos os autores do texto e fizemos a leitura em voz alta da fábula. É importante que os alunos saibam que os textos têm um autor que transmite uma ideia e que podemos ter acesso a eles, pois foram escritos e publicados. Além disso, a leitura em voz alta ajuda na compreensão e na fluência. Posteriormente, conversamos com a turma sobre o enredo da fábula a partir das seguintes perguntas objetivas (MARCUSCHI, 2001b), feitas de forma oral para a turma e expostas no Quadro 8, para verificar a compreensão leitora dos sujeitos.

Quadro 8 – Perguntas objetivas para compreensão da fábula “O ratinho do campo e o ratinho da cidade” e respostas dos sujeitos.

Perguntas objetivas	Respostas
a- Em que lugar acontece a história?	Sujeito “15”: - Na floresta. Sujeito “11”: - Eu acho que foi na floresta e na cidade. Sujeito “1”: - É foi na mata onde o ratinho do campo morava e na cidade onde o ratinho da

	cidade que morava.
b- Em que tempo acontece a história?	Sujeito "11": - Não dá pra sabe. Não fala o dia que aconteceu. P ¹⁶ : - Então podemos dizer que a história aconteceu em qualquer dia? Sujeito "9": - Não professora, foi em um certo dia que não dá para sabe qual é, "mais" aconteceu em um dia.
c- Quem são os personagens?	Todos os sujeitos: - O rato do campo e o rato da cidade. Sujeito "11": - Tinha também duas pessoas.
d- Qual é o problema enfrentado pelo rato da cidade? E pelo rato do campo?	Silêncio P: - O que ocorreu com o rato da cidade no início da fábula? Sujeito "15": - Ele foi na casa do rato do campo e não gostou de comer raízes e grãos de cevada. Ficou com dó do seu amigo que só tinha isso para comer. P: - E o que ele fez diante disso? Sujeito "9": - Chamou o rato do campo para ir mora com ele. P: - Então podemos dizer que esse foi o problema enfrentado pelo rato da cidade. P: - E qual foi o problema enfrentado pelo rato do campo? Sujeito "6": - Eu sei... Eu sei professora... Ele... ele chegou na cidade e viu um monte de comida na casa do rato "mais" não conseguiu comer porque entrava gente que podia matar eles. O rato do campo achou perigoso e quis voltar para o campo.
e- Como o problema do rato do campo foi resolvido?	Sujeito "15": - O ratinho quis voltar para a sua casa porque prefere o sossego e paz do que correria e preocupações. Sujeito "17": - O rato do campo foi embora porque ele quer paz e não correria.
f- Toda fábula traz uma moral (ensinamento) ao leitor, qual é a moral dessa fábula?	Sujeito "9": - Ensina que é a gente tem que ser feliz com o que a gente tem. Sujeito "11": - É melhor viver no campo sossegado do que na cidade com correria e perigo. Sujeito "5": - É melhor ser simples e viver do que ser rico e morrer. Sujeito "3": - Mais vale se simples e ter sossego do que ser rico e vive preocupado.

Fonte: Acervo da autora.

As questões a, b, c, d, e contemplam informações que constituem os elementos da narrativa: espaço, tempo, personagens, problema e desfecho. A questão f refere-se a um elemento presente no gênero textual fábula: moral da história. Os sujeitos apresentaram facilidade em identificar o lugar, o tempo e os

¹⁶ Pesquisadora.

personagens da fábula. Quando explicamos o que significava problema nesse contexto de produção, os sujeitos conseguiram identificá-lo.

Ao rever as respostas, verificamos que, quando se referem ao local onde se passa a história, os alunos citam as palavras campo, floresta e mata, que não tem o mesmo significado. Por isso, esse conceito foi trabalhado com eles, destacando as suas semelhanças e diferenças. Quanto ao tempo, observamos que o sujeito 9 considerou que não é possível definir a data, mas ressalta que a história se passou “um dia”. Em geral, os alunos nomearam as personagens e identificaram a ideia principal por meio do problema. Isso revela que eles compreenderam o texto a partir das nossas intervenções, assim como compreenderam o objetivo do texto.

Em seguida, fizemos duas perguntas inferenciais (MARCUSCHI, 2001b) à turma. O Quadro 9 mostra as perguntas inferenciais e as respostas dos sujeitos.

Quadro 9 – Perguntas inferenciais para compreensão da fábula “O ratinho do campo e o ratinho da cidade” e respostas dos sujeitos.

Perguntas inferenciais	Respostas dos sujeitos
- O ratinho do campo ficou de queixo caído ao ver a despensa da casa do rato da cidade. O que significa a expressão “queixo caído”?	Silêncio. Sujeito “1”: - Ele gosto. Sujeito “15”: - Ele fico admirado. P: Ele gostou ou ficou admirado? O que será que quer dizer “queixo caído”? Sujeito “17”: - Ele gosto e fico admirado por isso ficou de boca aberta, quando a gente fica de boca aberta o queixo abaixa. Minha mãe quando gosta de alguma coisa fala que ficou de queixo caído. P: - Então podemos dizer que a expressão “queixo caído” significa que o ratinho gostou muito do que viu, que ficou admirado? Sujeito “17”: É.
- Na frase “A essas alturas o ratinho do campo já estava caindo pelas tabelas”. O que significa a expressão “caindo pelas tabelas” nesse contexto?	Silêncio. Sujeito “15”: - Não sei. Sujeito “9”: - Não entendi. Sujeito “6” – Também não sei. P: A expressão “caindo pelas tabelas” tem origem no esporte. Quando o time está na zona de rebaixamento, no fim da listagem, nas últimas colocações da tabela, logo pode cair da tabela. Não tem mais o que fazer, o time está sem pique para reagir. Aqui no texto “caindo pelas tabelas” significa que o ratinho está cansado, sem força. P.: Tem alguma outra palavra que vocês não conhecem o que significa?

Fonte: Acervo da autora.

As duas questões exigem do leitor um conhecimento de mundo, pois, para Marcuschi (2001b), as perguntas de inferência são complexas e necessitam de conhecimentos pessoais, contextuais e enciclopédicos. Constatamos a complexidade dessas questões ao perceber o silêncio na turma. Depois de refletir, o Sujeito “1” e o Sujeito “15” responderam o que significaria a expressão “queixo caído”, trocando por outras palavras, como “gostou” e “admirado”, que, para eles, substituiria a expressão e indicaria o que o ratinho do campo sentiu ao ver a despensa cheia de comida. Apenas o Sujeito “17” conseguiu explicar o significado da expressão, ao associar as palavras “gostou” e “admirado” a uma experiência vivida em casa com a mãe para explicar o significado da expressão “queixo caído”. Essa discussão a respeito do significado da linguagem real e figurada possibilitou aos alunos o desenvolvimento de outras funções psicológicas mais complexas, como a abstração e a generalização.

Para Koch e Elias (2007, p.42) o conhecimento de mundo ou enciclopédico “[...] refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos [...]”. Assim, afirmamos que o trabalho com questões inferenciais revela o conhecimento anterior dos alunos. No caso, eles não souberam o significado da expressão “caindo pelas tabelas”, com a nossa intervenção ampliaram o conhecimento e possibilitaram o desenvolvimento da percepção voluntária. Isso vai de encontro com as afirmações de Sokolov (1969b) que ressaltam que, no âmbito escolar, os questionamentos orais orientam as observações do aluno. Neste caso, o assunto do texto e a relação entre os questionamentos e as observações do aluno foram essenciais para o desenvolvimento de sua percepção voluntária.

Após as atividades orais de leitura da fábula, propomos à turma a produção coletiva de um cartaz para sistematizar as características desse gênero textual e expor na sala de aula para que pudessem consultá-lo. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é importante que o vocabulário específico relacionado ao gênero textual seja registrado em listas, lembretes ou glossário. Para Koch e Elias (2007, p.54), o conhecimento sobre gêneros textuais “[...]”

Permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. [...]”.

Na Oficina 2, entregamos para cada aluno uma cópia da fábula “O ratinho do campo e o ratinho da cidade”, para que fizessem a leitura em voz alta coletiva e individualmente, enumerassem os parágrafos, colorissem de cores diferentes as falas dos personagens, marcassem com a letra N as falas do narrador, circulassem o sinal de pontuação utilizado para inserir as falas dos personagens, localizassem o título e a moral da fábula. Nosso objetivo, com essas atividades, foi explorar as questões textuais e linguísticas relacionadas ao texto escrito para subsidiar os sujeitos na produção textual. A realização desta atividade foi fundamentada em Spinillo (2009 *apud* NOBILE & BARRERA, 2016), que afirma que o ensino da estrutura textual, a organização e as convenções da língua exigem ensino explícito e intencional.

Os sujeitos conheciam os sinais de pontuação e sua função e, ao localizá-los no texto, verificaram como os autores os utilizaram, a partir do momento em que mostramos como circular. Apesar disso, os alunos não sabiam utilizar estas pontuações, o que reforça a necessidade de se explicar e se efetivar seu uso na escrita de textos. Para Marcuschi (2008, p.56), o ensino da língua materna no contexto da análise linguística “[...] É uma forma de chamar a atenção voluntária do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. [...]”. Para o autor, o trabalho com a língua, por meio do texto, pode ser explorado a partir de qualquer problema linguístico, dentre eles, o estudo da pontuação.

Na sequência, perguntamos aos alunos: “Como os autores iniciam a fábula?”. O Sujeito “11” respondeu: “Certo dia”. Então perguntamos: “Podemos iniciar de outra forma? Qual?” O Sujeito “17” disse que poderíamos iniciar com “Um dia”. Refletimos com a turma sobre as formas de iniciar uma fábula, fomos listando no quadro as propostas dos sujeitos, depois fizemos a leitura e propomos retirar as formas que se repetiam e na sequência fizemos um cartaz para ficar exposto na sala de aula. Estas respostas demonstraram que a atividade oral, realizada anteriormente, deu suporte para a emissão das respostas que indicam as formas corretas de se referir ao tempo. No Quadro 10, mostramos algumas formas de iniciar uma fábula que foram apresentadas pela turma:

Quadro 10 - Algumas formas de iniciar uma fábula.

PODEMOS INICIAR UMA FÁBULA COM: UM DIA CERTO DIA EM UMA MANHÃ EM UMA NOITE EM UM TARDE

Fonte: Acervo da autora.

Para Geraldi (1997, p.181), “[...] a ação pedagógica, ao chamar atenção do leitor para aspectos configuracionais, será uma ação mediadora entre leitor e o texto.[...]”. Assim, com essa mediação, objetivamos mostrar aos alunos que existem diferentes maneiras de dizer o tempo, ou seja, iniciar uma fábula e cada autor escolhe sua forma de dizer e que a leitura propicia “[...] condições de escolha de estratégias de dizer. [...]” (GERALDI, 1997, p.180). Para o autor, um dos motivos da leitura de um texto na escola pode ser a reflexão sobre “[...] como os outros organizam o que tinham a dizer [...]”. (GERALDI, 1997, p. 181)

Na próxima Oficina, apresentamos outra estratégia de dizer a fábula “O ratinho do campo e o ratinho da cidade”.

Na Oficina 3 realizamos a leitura, em voz alta, da fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, escrita por Ruth Rocha (ROCHA, 2010). Antes de ler, apresentamos a foto e a biografia da autora. Explicamos que a fábula é uma releitura de Esopo e então conversamos sobre algumas diferenças entre as duas fábulas lidas. Com isso, entregamos aos alunos uma cópia da fábula “O rato do campo e o rato da cidade” escrita pela autora e solicitamos que toda a turma a lesse coletivamente, em voz alta. Em seguida, pedimos que cada sujeito lesse uma frase da fábula. E, na sequência, solicitamos que todos os alunos:

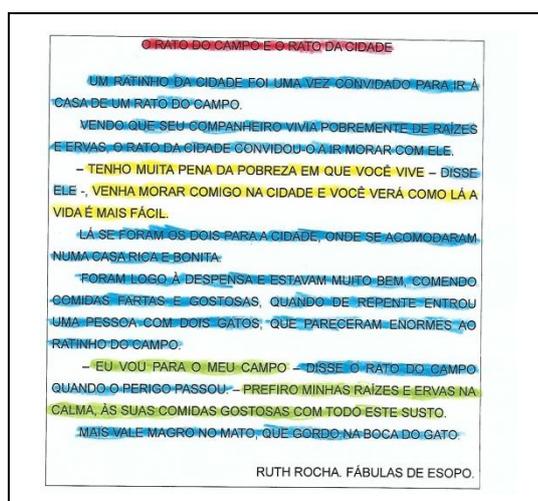
- colorissem de vermelho o título;
- colorissem de amarelo a fala do rato da cidade;
- colorissem de verde a fala do rato do campo;
- colorissem de azul claro a fala do narrador;
- circulassem o recurso que o autor utilizou para inserir a fala dos personagens.

Ressaltamos que as cores foram sugeridas de forma aleatória.

Nessa atividade, observamos se os sujeitos internalizaram conceitos referentes à estrutura textual escrita como: fala dos personagens, do narrador, o título e sinal de pontuação: travessão.

Observamos que catorze sujeitos localizaram o título, a fala do rato da cidade, a fala do rato do campo, a fala do narrador e o sinal de pontuação utilizados para inserir a fala dos personagens.

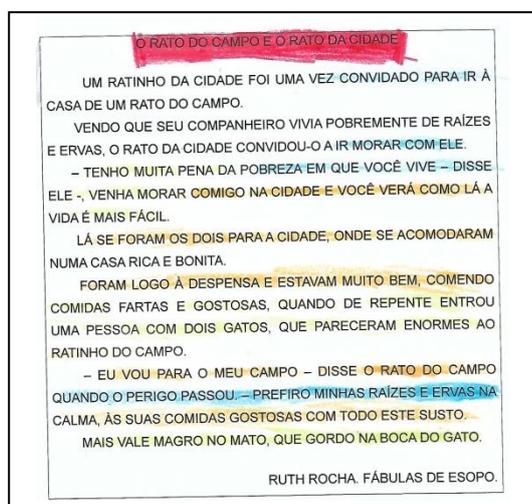
Figura 2 – Atividade realizada pelo Sujeito “13”.



Fonte: Acervo da autora.

Três sujeitos conseguiram localizar apenas o título. A Figura 3, mostra a atividade realizada por um destes sujeitos.

Figura 3 – Atividade realizada pelo Sujeito “7”.



Fonte: Acervo da autora.

Observamos que esses alunos demonstraram dificuldades em outras atividades também, o que exigiu um maior acompanhamento. Destacamos que atividades como essa devem ser trabalhadas de forma mais constante, pois uma única intervenção, como a que realizamos nesta turma, não garante a apropriação destes conhecimentos. Sugerimos que a professora responsável pela turma incluísse estes conceitos textuais em sua rotina pedagógica, para efetuar um trabalho contínuo que possibilite a apreensão destes conhecimentos pelos alunos.

Em seguida, fizemos a atividade de comparação de textualização das versões “O ratinho da cidade e o ratinho do campo” conhecidas pela turma durante as oficinas, com o objetivo de que a turma identificasse os diferentes modos escolhidos pelos autores para escrever o mesmo enredo da fábula. Essa atividade foi realizada coletivamente e registrada pelo Sujeito 15:

Figura 4 – Atividade de comparação de versões da fábula “O rato da cidade e o rato do campo”.

VOCÊ CONHECEU DUAS VERSÕES DA FÁBULA “O RATINHO DA CIDADE E O RATINHO DO CAMPO”.		
COM AJUDA DA SUA PROFESSORA COMPARE AS DUAS VERSÕES.		
Análise do texto	Versão escrita por Russel Ash e Bernard Higon	Versão escrita por Ruth Rocha
Como inicia a fábula?	CERTO DIA	UM RATINHO
Qual o nome dos personagens?	O RATINHO DO CAMPO E O RATINHO DA CIDADE	O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE
Qual a comida oferecida pelo rato do campo?	RAÍZES COM GOSTO DE TERRA E GRÃOS CEVADA	RAÍZE E ERVAS
Qual a comida oferecida pelo rato da cidade?	QUEIJO, MEL TÃ A RAIS CEREAS E FIBO	COMIDAS FITAS E GOSTOSAS
Quem aparece no momento em que os ratos estão na despensa?	ALGUÉM ENTROU O OUTRA PESSOA	UMA PESSOA COM DIS GATOS
O que os ratos fazem quando aparece alguém na despensa?	ESCONDERAM E M UM BURACO APERTADO	O RATO DO CAMPO VOUTOU PARA CASA DELE
Qual a moral?	MAIS VALE UMA VIDA SIMPLE COM PAZ E SOSSEGO DE LIXO SEM PAZ E SOSSEGO	MAIS VALE A VIDA NO CAMPO DO QUE GORDA NA BOCAL DO GATO

Fonte: Acervo da autora.

Ao final desta Oficina, os alunos identificaram, com nosso auxílio, os diferentes modos de se contar uma mesma história sem mudar o sentido. Nessa perspectiva, Geraldi (1997) afirma que a leitura de textos no processo de ensino e aprendizagem de produção de texto permite ampliar a linguagem escrita do aluno. A atividade demonstra que, no âmbito coletivo, os alunos compreenderam ambas as fábulas que subsidiaram a escrita da primeira versão de seus textos.

Oferecemos, nas Oficinas 1, 2 e 3, atividades de leitura e compreensão do gênero textual fábula para que os sujeitos pudessem reproduzir, coletivamente, na Oficina 4, a fábula conhecida pela turma. A reprodução coletiva da fábula, com a finalidade de sua exposição no mural da escola para ser lido por outros alunos, teve o intuito de oportunizar aos sujeitos a experiência de executar o texto escrito com ajuda de um parceiro mais experiente, nesse caso, nós, as pesquisadoras.

Diante da atividade de reproduzir coletivamente a fábula “O ratinho do campo e ratinho da cidade”, os alunos negociaram e decidiram qual seria o título, o marcador de tempo para o início da fábula, quais informações eram necessárias para o primeiro parágrafo, entre outros. Entendemos que essa prática metodológica ajuda o aluno a compreender que a escrita é um processo de interação entre sujeitos, pois, de acordo com Fiad (2006), a escrita é resultado de escolhas e negociações.

Na análise de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96), para ensinar a escrever é preciso “[...] oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções [...]”. Neste sentido, compreendemos que o trabalho realizado nas oficinas subsidiou os sujeitos no planejamento do texto escrito, estando de acordo com a concepção de Menegassi (2010) que enfatiza que para que se tenha o que dizer é preciso ler e compreender textos relacionados a uma temática.

6.3 ANÁLISE DA REVISÃO E REESCRITA DOS TEXTOS

A fim de verificarmos como a reescrita, a partir da revisão orientada, desenvolve as funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção)

em alunos do final do Ciclo de Alfabetização, dedicamos este item a análise e discussão dos resultados encontrados nas produções textuais dos alunos decorrentes da revisão e reescrita dos textos.

Iniciamos a leitura da primeira versão dos textos produzidos pelos alunos para realizarmos a revisão orientada que, conforme mencionado no capítulo 2, consiste na entrega de sugestões por escrito ao aluno-autor para direcioná-lo na revisão de seu texto (MENEGASSI, 1998). Utilizamos a revisão textual-discursiva, apresentada por Ruiz (2001), para apontar, aos sujeitos da pesquisa, os problemas de escrita a serem observados e adequados no texto. Para Gasparotto (2014), os comentários e questionamentos que acontecem por meio de bilhetes propiciam a interação entre aluno/autor, professor/leitor e texto.

Na leitura da primeira versão, observamos que os desvios de escrita encontrados nos textos estavam relacionados à coerência, à estrutura do gênero, aos desvios ortográficos, à organização das ideias em parágrafos e à pontuação. Para Fiad (2006), esses desvios são “características coletivas da fase inicial de apropriação do sistema de escrita alfabética” (FIAD, 2006, p.41). A Tabela 1 mostra o número de desvios de escrita da turma na primeira versão:

Tabela 1 – Desvios de escrita encontrados nos textos dos sujeitos.

Aspectos	Número de ocorrência	Número de sujeitos que apresentaram a ocorrência
Coerência textual	43	12
Estrutura do gênero	02	02
Ortografia	155	12
Paragrafação	77	12
Pontuação	112	12

Fonte: tabela formulada a partir dos registros da intervenção pedagógica.

Os desvios de escrita com maior recorrência na turma são os relacionados aos aspectos ortográficos, pontuação, paragrafação e coerência textual. A seleção dos desvios de escrita, apontados na revisão dos textos, alteraram-se de acordo com a produção textual e a apropriação de linguagem escrita de cada sujeito, pois, de acordo com Fiad (2006), são os textos dos alunos que indicam o que revisar. A autora explica que, em cada texto, é importante abordar apenas

alguns dos desvios para que a atividade de reescrever não seja cansativa e desmotive o aluno que está a se apropriar da linguagem escrita.

É importante destacar que, nas correções dos textos, optamos por apontar lacunas que indicavam a ausência de informações importantes sobre a fábula, além de apontar para desvios relacionados aos aspectos descritos na Tabela 1. Os apontamentos foram, em grande medida, realizados a partir de questionamentos que estimulassem o aluno a repensar alguns aspectos de seu texto e procurar uma forma de responder ao aspecto indicado pela professora. Ressaltamos que os apontamentos foram entregues aos alunos no formato de bilhetes, conforme sugere Gasparotto (2014).

Na entrega do texto para revisão e do bilhete de revisão aos sujeitos, explicamos que as palavras, informações ou alterações que sugerimos estavam sublinhadas no texto e que, no bilhete de revisão, havia alguns questionamentos e sugestões que os ajudariam a reescrever seus textos de forma mais adequada à modalidade escrita. Solicitamos que os alunos lessem o bilhete, localizassem a informação no texto e realizassem a reescrita, para alterar o que havia sido solicitado ou sugerido. Nesse momento, os sujeitos foram conduzidos a refletir, individualmente, sobre alguns dos aspectos selecionados de seu texto.

Ao término da intervenção pedagógica, iniciamos o processo de análise das possíveis relações entre os resultados do processo de revisão e reescrita e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a fim de compreender como as práticas contribuíram para o aprimoramento de atenção, percepção e memória. Ressaltamos que os dados do processo de revisão e reescrita de alguns sujeitos, em específico, permitiram uma evidente identificação da mobilização das funções psicológicas superiores, pois, os sujeitos atenderam a três ou mais apontamentos sugeridos nos bilhetes de revisão orientada.

A produção textual do sujeito 10, identificado por números, para preservar a identidade, apresenta-se no Quadro 10, os demais exemplos nos quadros 11 a 13, em letra de imprensa maiúscula, pois estes ainda estavam em fase de apropriação da escrita cursiva. No Quadro 11, expomos a primeira e a segunda versões do texto do sujeito 10, na sequência, a análise.

Quadro 11 – Primeira e segunda versões do texto do sujeito 10.

[1ª versão]	[2ª versão]
<p>O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE</p> <p><u>UM CERTO DIA O RATO DO CAMPO CONVIDOU O RATO DA CIDADE E ELE VIU QUE ELE TINHA RAIZES</u> COM GOSTO DE <u>TRRA</u> E ERVAS E O RATO DA CIDADE CONVIDOU PARA A CIDADE E LÁ VOCÊ VAI CER IGUAU LÁ E ELES FORAN PARA A CIDADE E ELE SE ACOMODRAM NE UMA DESPENSA E DE RREPENTE ABRIU A PORTA DA DESPESA E ENTROU UMA PESOA COM DOIS GATOS E O RATO DO CAMPO FICOU ASUSTADO EU PREFIRO MINHA RAIZES E <u>EVAS</u> NA CAUMA DO QUE COMEDO AQUELE QUEIJO GOSTOSO COM TODO AQUELE SUTO.</p> <p>FIM</p>	<p>O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE</p> <p>UM CERTO DIA O RATO DO CAMPO CONVIDOU O RATO DA CIDADE PARA IR NA CASA DELE.</p> <p>O RATO DA CIDADE CHEGOU NO CAMPO E VIU QUE O RATO DO CAMPO TINHA RAIZES COM GOSTO DE TERRA E ERVAS E O RATO DA CIDADE CONVIDOU PARA A CIDADE E LÁ VOCÊ VAI CER IGUAU LÁ E ELES FORAN PARA A CIDADE E ELE SE ACOMODRAM NE UMA DESPENSA E DE RREPENTE ABRIU A PORTA DA DESPESA E ENTROU UMA PESOA COM DOIS GATOS E O RATO DO CAMPO FICOU ASUSTADO EU PREFIRO MINHA RAIZES E ERVAS NA CAUMA DO QUE COMEDO AQUELE QUEIJO GOSTOSO COM TODO AQUELE SUTO.</p>
<p>[Apontamentos no bilhete de revisão da 1ª versão]:</p> <p><u>UM CERTO DIA O RATO DO CAMPO CONVIDOU O RATO DA CIDADE</u> Para quê? Coloque um ponto final depois de responder e continue o texto em outro parágrafo.</p> <p><u>E ELE VIU QUE ELE TINHA RAIZES</u> Quem viu? Onde estava? E quem tinha raízes?</p> <p><input type="text" value="TRRA"/> <input type="text" value="EVAS"/> Está faltando letras nessas palavras, quais são?</p> <p><input type="text" value="FIM"/> Essa palavra é utilizada para finalizar fábulas?</p>	

Fonte: Acervo da autora.

Em relação à produção textual do “sujeito 10”, fizemos cinco apontamentos no bilhete de revisão orientada relacionados aos seguintes problemas de escrita: conteúdo do texto, pontuação, paragrafação, ortografia e estrutura do gênero fábula. Quanto ao conteúdo do texto, priorizamos a revisão de algumas partes. Em relação à pontuação, sugerimos a utilização do ponto final para finalizar o primeiro parágrafo. Quanto à paragrafação, pedimos que, após acrescentar uma informação e pontuar o primeiro parágrafo, continuasse o texto no próximo

parágrafo. Em relação à ortografia, selecionamos duas palavras de estrutura silábica canônica e não canônica para que pudesse refletir sobre a grafia.

Constatamos, na segunda versão, que o “sujeito 10” atendeu aos cinco apontamentos sugeridos. No início do texto da primeira versão, o sujeito escreve que o rato do campo convidou o rato da cidade e não especifica o motivo do convite, diante dessa informação perguntamos: “*Para quê?*”. Verificamos que, ao responder, acrescentou a informação: “*PARA IR NA CASA DELE*”. Na sequência, acrescentou o ponto final que foi sugerido e continuou o texto no próximo parágrafo.

Aqui, observamos que este sujeito foi estimulado a recuperar, na memória, informações armazenadas sobre a fábula para responder ao questionamento da professora “*Para quê?*”, tendo êxito na tarefa. Esta resposta demonstra que, no processo de planejamento e de execução do texto, o sujeito 10 utilizou-se da percepção e da atenção para adquirir a informação e armazená-la na memória, recuperando no momento da reescrita.

No segundo parágrafo, em resposta aos questionamentos “*Quem viu? Onde estava? E quem tinha raízes?*”, substituiu “*E ELE*” por “*O RATO DA CIDADE*” e acrescentou as informações “*CHEGOU NO CAMPO*” e “*O RATO DO CAMPO*”. No final do texto, em resposta ao nosso questionamento “*Essa palavra é utilizada para finalizar fábulas?*”, o aluno decidiu não utilizar a palavra “*FIM*”. Em relação à ortografia, acrescentou as letras que estavam faltando nas duas palavras que sinalizamos.

Também é possível constatar a mobilização das funções psicológicas superiores na recuperação das informações armazenadas na memória sobre a fábula, no intuito de responder aos questionamentos da professora. Além disso, destacamos a importância da inferência da professora sobre a pontuação, paragrafação e ortografia do texto. Com estas inferências, direcionamos a atenção do aluno para um aspecto sobre o qual não havia dedicado atenção, a modificar e incrementar sua percepção e recuperar, novamente com o auxílio da memória, os conhecimentos já aprendidos em experiências anteriores para solucionar a questão.

A seguir, no Quadro 12, apresentamos a primeira e a segunda versão do texto do sujeito 11 e na sequência sua análise.

Quadro 12 – Primeira e segunda versões do texto do sujeito 11.

[1ª versão]	[2ª versão]
<p>O RATINHO DO CAMPO E O RATINHO DA CIDADE</p> <p>UM DIA UM RATINHO DA CIDADE FOI CONVIDADO PARA IR A CASA DO RATINHO DO CAMPO.</p> <p>→ <u>QUANDO ELES DOIS CHEGARAM</u> O RATO DO CAMPO VIU MUITO QUEIJO E FICOL DE QUEIXO CAIDO</p> <p><u>ELES COMEL</u> E OS <u>DOIS GATOS APARECEL</u> E <u>ELES CORRERÃO</u></p> <p><u>O RATO DO CAMPO FOI IMBORA PARA O CAMPO PORQUE ELE NÃO GOSTAVA DA CIDADE</u></p> <p>PORQUE NÃO TEM PAZ E NO CAMPO TEM PAZ E SOCEGO.</p>	<p>O RATINHO DO CAMPO E O RATINHO DA CIDADE</p> <p>UM DIA UM RATINHO DA CIDADE FOI CONVIDADO PARA IR A CASA DO RATINHO DO CAMPO.</p> <p>O RATINHO DA CIDADE CHEGOU NA CASA DO RATINHO DE CAMPO E FICOU TRISTE QUANDO VIU QUE A COMIDA ERA SIMPLES E CHAMOU O AMIGO PARA IR NA SUA CASA.</p> <p>QUANDO ELES DOIS CHEGARAM NA CIDADE E FORÃO PARA A CASA DO RATINHO DA CIDADE O RATO DO CAMPO VIU MUITO QUEIJO E FICOL DE QUEIXO CAIDO.</p> <p>ELES COMEL TODO O QUEIJO E OS DOIS GATOS APARECEL E OS RATINHOS CORRERÃO.</p> <p>O RATINHO DO CAMPO FOI IMBORA PARA O CAMPO PORQUE ELE NÃO GOSTAVA DA CIDADE PORQUE NÃO TEM PAZ E NO CAMPO TEM PAZ E SOCEGO.</p>
<p>[Apontamentos no bilhete de revisão da 1ª versão]:</p> <p>→ Falta uma parte da história</p> <p><u>QUANDO ELES DOIS CHEGARAM</u> Onde?</p> <p><u>ELES COMEL</u> O que comeram?</p> <p><u>DOIS GATOS APARECEL</u> Onde os gatos apareceram?</p> <p><u>E ELES CORRERÃO</u> Quem correram? Os ratos ou os gatos?</p> <p>Em algumas partes de seu texto falta pontuação. Verifique.</p> <p><u>O RATO DO CAMPO FOI IMBORA PARA O CAMPO PORQUE ELE NÃO GOSTAVA DA CIDADE</u> Por que ele não gostava da cidade? Continue a informação no mesmo parágrafo.</p>	

Fonte: Acervo da autora.

Na primeira versão, observamos que o “sujeito 11” organiza o texto em parágrafos e utiliza o ponto final para concluir a ideia de alguns parágrafos. Quanto ao conteúdo do texto, por exemplo, constatamos, logo no início, a ausência de uma ação que desencadeia os outros acontecimentos da narrativa. Diante disso, priorizamos revisar nesse texto, os aspectos do conteúdo do texto e a pontuação.

Na segunda versão, verificamos que o “sujeito 11” acrescentou a informação que faltava no início da narrativa “*O RATINHO DA CIDADE CHEGOU NA CASA DO RATINHO DE CAMPO E FICOU TRISTE QUANDO VIU QUE A COMIDA ERA SIMPLES E CHAMOU O AMIGO PARA IR NA SUA CASA*”, para atender ao apontamento “*Falta uma parte da história*”. Isso indica que, ao ler novamente seu texto, o sujeito foi capaz de fazer associações armazenadas na memória para organizar a narrativa que foi trabalhada em sala de aula e recuperar a informação necessária para sequenciar o texto. Além disso, indica que este sujeito mobilizou as funções da atenção e da percepção nos momentos anteriores à revisão e reescrita para apreender e armazenar as informações que, neste momento, foi capaz de recuperar.

No terceiro parágrafo, quando acrescentou a informação referente ao questionamento sobre onde os dois ratos haviam chegado, o “sujeito 11” escreveu “*NA CIDADE E FORÃO PARA A CASA DO RATINHO DA CIDADE*”. Observamos que este não se limitou a responder apenas o que foi perguntado, provavelmente, porque ao ler a narrativa, percebeu que poderia acrescentar o local onde o rato do campo viu muito queijo. Este fato também demonstra que, apesar de na correção, não termos direcionado a atenção do aluno para o questionamento para onde foram os dois ratinhos, acabou por recuperara informação. Isto indica que o sujeito considerou-a importante, pois, anteriormente, sua atenção lhe foi direcionada e, provavelmente, devido a experiências anteriores, que estabelecem relações com a informação recuperada, sua percepção sobre a fábula enfatizou este aspecto.

Verificamos, também, que o “sujeito 11” deixou de responder à questão: “*Onde os gatos apareceram?*”. Acreditamos que este fato pode ter ocorrido porque considerou a informação desnecessária. Nesse sentido, Menegassi (1998) explica que, ao reescrever o texto, o aluno pode desconsiderar o que revisar por

não entender o apontamento ou não achar necessário. No entanto, constatamos que, de um modo geral, o “sujeito 11” conseguiu responder a seis dos sete apontamentos sugeridos.

A seguir, no Quadro 13, apresentamos a primeira e a segunda versão do texto do sujeito 4 e na sequência sua análise.

Quadro 13 – Primeira e segunda versões do texto do sujeito 4.

[1ª versão]	[2ª versão]
<p>O RATO DO <u>CAMPA</u> E DA <u>CIDADI</u></p> <p>CERTO DIA O RATO DO <u>CAMPO</u> CONVIDOU O RATO DA CIDADE PARA <u>ALMUÇAR NO CANPO QUADO O RATO DA CIDADE</u> CHEGOU VIU ENVA E RAIZES COM GOSTO DE TERRA O RATO DA CIDADE FALOU MEU AMIGO VOCÊ SO TEM ISSO PARA COMER O RATO DO CAMPO FALOU SIM MEU AMIGO O RATO DA CIDADE FALOU VENHA MORA COMIGO O RATO DO <u>COMPA</u> ASEITO E FORAM PARA A CIDADE <u>CHEGOU E O RATO DO CAMPO FICOU DE QUEIXO CAÍDO</u> E FALOU VAMOS COMER LOGO O RATO DA CIDADE FALOU VAMOS ESPERAR OS DONOS DA CASA CHEGAR E O DONOS DA CASA CHEGOU COM DOIS GATOS E O DOIS RATOS CORRERAM E SE ESCONDERAM.</p> <p><u>E LEVARAM UM SOSTO</u> E RATO DA <u>CAMPO</u> FALOU EU VOU PARA O MEU <u>COMPO</u> SOSSEGADO.</p> <p>É MELHOR O SOSSEGO NO CAMPO DO QUE A CORRERIA NA CIDADE.</p>	<p>O RATO DO CAMPO E DA CIDADE</p> <p>CERTO DIA O RATO DO CAMPO CONVIDOU O RATO DA CIDADE PARA ALMOÇAR NO CAMPO.</p> <p>QUADO O RATO DA CIDADE CHEGOU VIU ENVA E RAIZES COM GOSTO DE TERRA O RATO DA CIDADE FALOU MEU AMIGO VOCÊ SO TEM ISSO PARA COMER O RATO DO CAMPO FALOU SIM MEU AMIGO O RATO DA CIDADE FALOU VENHA MORA COMIGO O RATO DO CAMPO ASEITO E FORAM PARA A CIDADE QUANDO OS DOIS CHEGARAM O RATO DO CAMPO FICOU DE QUEIXO CAÍDO POR QUE VIU MUITA COMIDA E FALOU VAMOS COMER LOGO O RATO DA CIDADE FALOU VAMOS ESPERAR OS DONOS DA CASA CHEGAR E O DONOS DA CASA CHEGOU COM DOIS GATOS E O DOIS RATOS LEVARAM UM SUSTO DEPOIS CORRERAM E SE ESCONDERAM.</p> <p>O RATO DO CAMPO FALOU EU VOU PARA O MEU CAMPO SOSSEGADO.</p> <p>É MELHOR O SOSSEGO NO CAMPO DO QUE A CORRERIA NA CIDADE.</p>
<p>[Apontamentos no bilhete de revisão da 1ª versão]:</p> <p><u>QUADO O RATO DA CIDADE</u> Inicie essa ideia em outro parágrafo.</p> <p>FORAM PARA A CIDADE CHEGOU E Quem chegou?</p>	

RATO DO CAMPO FICOU DE QUEIXO CAÍDO **Por quê?**

E LEVARAM UM SOSTO **Quem levou um susto? Essa informação não poderia ser escrita antes dos ratos correrem e se esconderem?**

CAMPA, CAMPO, CANPO, COMPA, COMPO **Qual dessas palavras é a correta para o que você quer dizer no seu texto?**

CIDADI **Termina com som de i, mas escrevemos com e.**

ALMUÇAR **no lugar de MU escrevemos MO**

Fonte: Acervo da autora.

Verificamos que, na primeira versão, o “sujeito 4” procurou organizar seu texto em parágrafos, embora não tenha feito de forma adequada; introduziu as falas das personagens em sequência, sem utilizar os sinais de pontuação para evidenciar os turnos de fala. Quanto ao conteúdo do texto, em três momentos, apresentou sentenças incompletas. Em relação à grafia, observamos a hesitação em grafar a palavra “campo” e a utilização da variedade linguística falada para grafar as palavras “cidi” e “almuçar”. Desses aspectos observados, optamos por sugerir ao “sujeito 4” a revisão de aspectos relacionados à paragrafação, à progressão temática e à ortografia.

Para que o “sujeito 4” pudesse refletir sobre a grafia da palavra “campo”, destacamos, no texto do bilhete, todas as vezes em que a palavra foi grafada, para que pudesse comparar e identificar qual delas correspondia à grafia correta, apresentamos todas as formas que utilizou para grafar a palavra e perguntamos: “*Qual dessas palavras é a correta para o que você quer dizer no seu texto?*”. Verificamos que, na segunda versão, o sujeito conseguiu responder ao questionamento, ao grafar a palavra corretamente em seu texto.

Neste momento, foi possível direcionar a atenção do aluno e mobilizar sua percepção no intuito de identificar no texto o erro cometido, percebendo e localizando todas as palavras que se referiam ao campo. Além disso, com o questionamento sobre qual seria a palavra correta, este aluno foi estimulado a recuperar informações e conhecimentos de experiências anteriores, nas quais teve contato com o ensino da grafia correta para a palavra campo, para responder ao questionamento e reescrever seu texto utilizando a grafia correta.

Quanto à variação linguística falada, observada na grafia das palavras “CIDADI” e “ALMUÇAR”, para que fosse possível ser refletida pelo sujeito em processo de aquisição da língua escrita, fizemos a indicação das palavras no texto e, no bilhete de revisão, oferecemos a resposta ao problema apontado, pois, a aprendizagem da reescrita não é espontânea, requer do sujeito a utilização de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos e da mediação do professor durante o processo de revisão (GOMES, 2006). Para Fiad (2006, p.16), “[...] ensinar a escrever é, em grande parte, ensinar recursos linguísticos para os alunos poderem analisar seus textos e perceber que podem fazer alterações [...]”.

Em suma, observamos que todos os apontamentos foram atendidos pelo sujeito 4 na segunda versão.

A seguir, no Quadro 14, apresentamos a primeira e a segunda versão do texto do sujeito 8 e na sequência sua análise.

Quadro 14 – Primeira e segunda versões do texto do sujeito 8.

[1ª versão]	[2ª versão]
<p>O RATINHO DA CIDADE E O RATINHO DO CAMPO</p> <p>CERTO DIA O RATINHO DO CAMPO COMVIDOU O PRIMO DO CIDADE. → <u>PARA IR NA CADA DO RATO DO CAMPO ELE CHEGOU.</u> O RATINHO DA CIDADE FOI COMER ERVILHA E NÃO GOSTOU <u>VAMOS A CIDADE CHEGU NA CIDADE VIU FICOU COM QUIXO CAIDO. ELE MOSTROU A DESPNSA CAM MUITA COMIDA FARTAS E GOSTOSAS. VAMOS ATACA</u> ABRIO A PORTA DA DESNPESA <u>E UMA PESOA COM DOIS GATOS ELE FICOU COM MEDO</u> E ELE VOI INBORA.</p>	<p>O RATINHO DA CIDADE E O RATINHO DO CAMPO</p> <p>CERTO DIA O RATINHO DO CAMPO COMVIDOU O PRIMO DA CIDADE PARA IR NA CASA DELE.</p> <p>O RATINHO DA CIDADE CHEGOU E FOI COMER ERVILHA E NÃO GOSTOU VAMOS A CIDADE CHEGOU NA CIDADE VIU O QUEIJO E FICOU COM QUIXO CAIDO. ELE MOSTROU A DESPNSA A DESPNSA CAM COMIDA FARTAS E GOSTOSAS. VAMOS ATACA ABRIO A PORTA DA DESNPESA E UMA PESOA COM DOIS GATOS E O RATO DO CAMPO FICOU COM MEDO E ELE FOI INBORA.</p>
<p>[Apontamentos no bilhete de revisão da 1ª versão]:</p> <p>→ Continue na mesma linha e só pontue quando terminar a ideia.</p> <p><u>ELE CHEGOU.</u> Quem chegou e onde chegou?</p>	

VAMOS A CIDADE Quem disse isso?

CHEGU NA CIDADE VIU Quem viu? E viu o quê?

E UMA PESSOA COM DOIS GATOS Fez o quê?

ELE No lugar dessa palavra, diga qual personagem ficou com medo e foi embora?

Fonte: Acervo da autora.

Na primeira versão do “sujeito 8”, priorizamos revisar alguns problemas relacionados ao conteúdo do texto, à pontuação e à paragrafação. Nos apontamentos, fizemos questionamentos para auxiliar o aluno a ampliar o conteúdo do texto, sugerimos a organização do primeiro parágrafo e a substituição de um termo.

Na segunda versão, observamos que o “sujeito 8” deslocou a informação “ELE CHEGOU” para o segundo parágrafo, a reformular a sequência da narrativa ao suprimir o pronome “ELE” e acrescentar, na sequência de “O RATINHO DA CIDADE”, a palavra “CHEGOU” em resposta à questão: “*Quem chegou?*”. No final do texto, atendeu a outro apontamento, a substituir o pronome “ELE” por “O RATO DO CAMPO”. Os demais apontamentos não foram atendidos pelo sujeito, como já mencionamos, isso em decorrência de não ter entendido o comando ou por não considerá-lo necessário. O “sujeito 8” conseguiu atender a três dos seis apontamentos da revisão orientada.

Mesmo ao observar que este sujeito apresentou mais dificuldades no processo de revisão e reescrita do texto, identificamos alguns elementos que indicam a mobilização das funções psicológicas superiores. Ao receber os questionamentos acerca do conteúdo do texto, o aluno foi estimulado a direcionar sua atenção para alguns aspectos de seu texto, a requisitar as habilidades relacionadas à sua percepção, para compreender as informações contidas no texto e nos apontamentos do bilhete, e a buscar informações em sua memória para atender ao questionamento da professora. Esta experiência, como um todo, apenas reforça, mais uma vez, a necessidade de se introduzir a revisão e a reescrita de textos no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, tanto para que os alunos apreendam este conhecimento e adquiram estas habilidades, como para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Os dados, os registros e as informações coletados no processo de revisão e reescrita de textos, aplicados na intervenção pedagógica com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, associados às análises realizadas neste capítulo, demonstram que os elementos que compõem o processo descrito contribuem com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esta contribuição ocorre em decorrência, principalmente, da interação entre professor e aluno, sempre mediada pelo texto, seja a fábula, seja a produção textual do aluno. Nessa interação, o professor infere, questiona, sugere e aponta para diversos elementos do texto do aluno. O aluno, por sua vez, considera e compreende os apontamentos do professor para proceder à reescrita do texto. Nesse processo, a atenção, a percepção e a memória são constante e conjuntamente mobilizadas, a sofrer alterações e se desenvolver para adequar-se aos novos conhecimentos apreendidos pela criança. Além de possibilitar esse desenvolvimento, a metodologia de revisão e reescrita contribui para a formação do comportamento escritor do sujeito, pautado na habilidade de organizar conscientemente sua atividade de escrita.

CONCLUSÃO

Este estudo permitiu-nos a compreensão acerca das possibilidades que o trabalho com a revisão e a reescrita de textos oferecem ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, percepção e memória) em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I. As discussões e os registros efetivados pela pesquisa comprovaram a concepção de que a revisão e a reescrita são etapas de escrita que orientam o ensino da linguagem escrita no Ciclo de Alfabetização, além de configurar-se como uma ferramenta metodológica viável e benéfica ao processo de ensino e aprendizagem. Os registros também fundamentaram a noção de que o trabalho pedagógico com os processos de escrita, além de contribuir com um aprendizado mais qualitativo da linguagem escrita, mobiliza as funções psicológicas superiores com um nível maior de complexidade, a possibilitar o seu desenvolvimento.

Os estudos e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, resgatadas em Vygotsky (1991; 2000; 2008; 2018), Luria (1979a; 1979b; 2016), Leontiev (2014) e seus interlocutores, foram essenciais no processo de compreensão acerca das funções psicológicas superiores e do ensino e aprendizagem da linguagem escrita, em especial as etapas da revisão e da reescrita.

A pesquisa confirma que as funções psicológicas superiores são funções exclusivamente humanas, que resultam do uso de instrumentos e de signos nas relações estabelecidas entre sujeitos. Assim, por serem resultados da cultura humana, as funções psicológicas superiores são formas mediadas de comportamentos que se dão primeiramente na relação entre os sujeitos sociais e históricos, ou seja, numa relação social que, posteriormente, é internalizada pelo sujeito com a mediação da linguagem e da cultura. Neste contexto, compreendemos que o sujeito ressignifica sua ação para com o objeto diante dos significados que outros sujeitos ao seu redor atribuem à ação. Por isso, a Psicologia Histórico-Cultural destaca a importância da interação da criança com outro sujeito mais experiente, como o professor, no caso do ensino formal, para que passe do nível de desenvolvimento potencial para o nível de desenvolvimento real. A partir deste pressuposto, compreendemos que, na interação com o

professor, como em atividades de revisão e reescrita de texto, a criança trabalha novas habilidades que incrementam o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Ao tratar especificamente da atenção, observamos que se caracteriza como uma função que se origina como atenção involuntária e se transforma, com o desenvolvimento da criança, em atenção voluntária. A atenção voluntária permite que a criança atenda a instruções verbais acompanhadas pela ação, que, por sua vez, exercem uma função orientadora e reguladora no indivíduo.

Na compreensão sobre a atenção, verificamos a importância da interação social entre a criança e um indivíduo mais experiente, para que se promova o desenvolvimento desta função. Esta interação, mediada pela linguagem oral e pelo uso de instrumentos de comunicação, possibilita uma vivência ativa do domínio exterior da atenção que, posteriormente, se transformará numa função complexa que orientará suas ações em sociedade.

A partir dessas considerações, ressaltamos que, no contexto escolar pesquisado, a atenção voluntária é uma função psicológica superior importante para o ensino de produção de texto escrito, pois, diante dos questionamentos sobre o que escrever, como escrever, para quem e por que escrever, o aluno depara-se com a necessidade de selecionar informações pertinentes, fazer associações armazenadas na memória para organizar o pensamento e executar o texto escrito. Por isso, destacamos que, no ensino da produção de texto escrito, mediado pela abordagem metodológica de revisão e reescrita, a atenção voluntária pode ser desenvolvida em alunos no Ciclo de Alfabetização, ao mesmo tempo em que ocorre a aprendizagem da escrita de textos coerentes com as finalidades comunicativas adequadas.

No que tange à função psicológica superior da percepção, destacamos que é definida como o resultado da ação do conjunto de qualidades e partes do objeto e das ocorrências da realidade sobre os órgãos dos sentidos. Na verdade, trata-se da habilidade de perceber as diversas informações oferecidas pela realidade ao seu redor pelos sentidos humanos da audição, paladar e visão, por exemplo.

Ressaltamos o fato de que a percepção está presente já nos primeiros meses de vida do ser humano e se aperfeiçoa pelo acúmulo de conhecimentos adquiridos em experiências anteriores, a transformar-se de percepção involuntária

em percepção voluntária. Com o desenvolvimento da percepção voluntária, o sujeito é capaz de receber informações, compará-las com suas experiências anteriores, distinguir as características essenciais do objeto, criar hipóteses, realizar sínteses sobre suas características e classificar o objeto em uma determinada categoria, a utilizá-la para designá-lo mentalmente.

Destacamos que a mobilização da percepção voluntária depende da tarefa que se coloca ao sujeito e caracteriza-se como uma habilidade que permite ao ser humano conhecer os objetos e as ocorrências da realidade em que vive, a transcrever o objeto de sua percepção em palavra, em signo linguístico, a ser apropriada mentalmente. Constatamos que este é um elemento de suma importância, pois, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, é ao utilizar a palavra para perceber a realidade que o ser humano inicia o processo de pensamento.

Observamos que a educação escolar, especificamente a relação entre professor e aluno, oferece inúmeros benefícios ao desenvolvimento desta função psicológica superior. Ao questionar, orientar e contribuir com os conhecimentos do aluno, o professor é capaz de orientar sua observação em relação ao objeto, orientar seu raciocínio sobre o que foi observado e de contribuir com a aquisição de novos conhecimentos sobre aquele objeto, a provocar uma complexa ativação da função de percepção.

Além disso, a abordagem metodológica de trabalho com a revisão e a reescrita configura-se como favorável ao desenvolvimento da percepção voluntária, devido a qualidade da interação estabelecida entre professor e aluno. A revisão de texto orientada pelo professor pela palavra própria dirige a observação do aluno para o objeto, neste caso, o texto produzido. Nesse processo, os questionamentos orais e escritos, direcionados ao aluno na revisão orientada, o conduz à percepção de informações e características específicas do texto na modalidade escrita.

As análises acerca da função psicológica superior da memória, relacionada ao ensino da linguagem escrita, também possibilitaram-nos contribuições importantes ao nosso estudo. Destacamos que a memória caracteriza-se pelo registro, conservação e reprodução de dados ou informações obtidas em experiências passadas. Esta função origina-se como memória natural na criança

e, com o desenvolvimento do sujeito, transforma-se em memória mediada por signos.

Em virtude da memória mediada por signos, o sujeito consegue pensar sobre objetos que não estão presentes, ou seja, pode refletir sobre objetos por meio dela. Contudo, a recuperação dos elementos ali fixados depende do interesse e do objetivo que se coloca ao sujeito e são essenciais no ensino e no desenvolvimento intelectual da criança, no caso, do aluno.

Verificamos que a utilização de signos como auxiliares mnemônicos é o que caracteriza a forma desenvolvida da memória, pois modifica a estrutura psicológica do processo de memória, permitindo ao sujeito a regulação de seu comportamento. Em decorrência disso, observamos que a revisão e a reescrita de texto, mediadas por signos que exigem a recuperação constante de informações e experiências acumuladas, podem ser consideradas como uma prática que mobiliza em diversas circunstâncias e de diferentes formas a memória, a possibilitar o seu desenvolvimento.

Desse modo, destacamos que, a requisição da memória é constante em todo o processo de revisão e rescrita: no momento em que os alunos são estimulados a produzir um texto a partir de informações previamente trabalhadas; na atividade em que devem retornar ao texto produzido e relembrar a tarefa já realizada; no momento em que precisam observar novamente seu texto, mas a partir dos apontamentos e sugestões do professor; no processo de recuperação de informações que remetem ao momento de início da escrita do texto, com a finalidade de reescrevê-lo.

De modo geral, constatamos que, tanto a aprendizagem da linguagem escrita, quanto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não são um processo natural, mas, sim, um processo social, orientado por instruções certas, ou seja, precisa ser intencionalmente planejado e aplicado às crianças. Além disso, no que tange ao ensino da linguagem escrita, destacamos que o professor precisa estar pautado em uma concepção de linguagem e de escrita que possibilite o ensino da língua materna e promova a mobilização das funções psicológicas superiores, tal como a concepção de escrita como trabalho.

Esta concepção é compreendida por Menegassi (2010) como aquela que considera as etapas de planejamento, execução do texto escrito, revisão e

reescrita, as quais valorizam o processo de escrita e não apenas o produto final. Além disso, constatamos que diversos autores, conforme apresentado no Capítulo 2, apontam para esta perspectiva como um elemento que oferece inúmeros benefícios ao ser inserida no Ciclo de Alfabetização. Observamos que ela permite ao sujeito aprender o sentido e a função social da prática da escrita, elementos considerados importantes pela Psicologia Histórico-Cultural, no tocante ao ensino da linguagem escrita.

Dentre as vantagens desta concepção de escrita para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacamos seu foco na interação social e na motivação do aluno para escrever. A concepção de escrita como trabalho (MENEGASSI, 1998; 2010) compreende a linguagem como interação, o professor como interlocutor que colabora com o aluno, a fazer questionamentos e apontamentos sobre sua produção textual e a avaliação como um processo. Estes elementos potencializam o valor pedagógico do ensino da linguagem escrita ao fomentar o interesse do aluno, a possibilitar que se dedique e, conseqüentemente, se beneficie das vantagens decorrentes do desenvolvimento de suas funções psicológicas.

Nessa concepção de escrita, a revisão é compreendida como um momento em que ocorre a correção e a avaliação do texto escrito pelo aluno e a reescrita é caracterizada pela reformulação do texto, conduzida pelo aluno a partir dos apontamentos do professor. Apesar de seu valor pedagógico, constatamos que as duas etapas costumam ser pouco trabalhadas no Ciclo de Alfabetização sobre a alegação de que os alunos ainda não apresentam maturidade para tal. Entretanto, compreendemos que a revisão e a reescrita são elementos essenciais ao desenvolvimento dos alunos, que não precisam atingir certo nível de maturidade esperada para se apropriar deles. Pelo contrário, no processo de ensino e aprendizagem não é o desenvolvimento que deve levar à aprendizagem, é a aprendizagem que deve possibilitar o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991).

Observamos que o processo de revisão e reescrita é um processo colaborativo, em que as sugestões orais conduzem o aluno à percepção de características específicas do texto na modalidade escrita e dirigem sua atenção para selecionar informações pertinentes, fazer associações armazenadas na

memória para organizar o pensamento e executar o texto escrito que atenda a finalidade comunicativa da interlocução.

Nessa relação dialógica entre escritor, texto e interlocutor, as funções psicológicas superiores de atenção, percepção e memória emergem e se desenvolvem, a possibilitar ao aluno a aquisição da habilidade de produzir o texto. O professor, ao revisar o texto, atribui sentido ao que o aluno escreveu em função da finalidade, do interlocutor e do gênero textual. Na busca do sentido e sua relação com os aspectos linguísticos-discursivos da modalidade escrita, o professor seleciona o que é objeto de atenção e percepção do aluno na atividade de revisão e reescrita. O aluno, ao voltar-se para o texto revisado pelo professor, direciona sua percepção para os apontamentos orais ou escritos e observa o que precisa ser melhorado. Dessa forma, a linguagem do professor orienta as observações do aluno sobre o objeto, neste caso, o texto em produção. Na reescrita do texto revisado, o aluno tem a oportunidade de responder ao interlocutor, neste caso, o professor. Na busca por essa resposta, o aluno faz associações armazenadas na memória, seleciona as informações necessárias para organizar o pensamento e o discurso, interage em constante movimento. Essa atividade consciente de controle sobre o que e como responder ao interlocutor caracteriza o desenvolvimento da atenção voluntária.

As discussões sobre as possibilidades de desenvolvimento e aplicação do ensino da linguagem escrita na perspectiva da concepção de escrita como trabalho exigiram o conhecimento dos documentos oficiais que norteiam, orientam e fundamentam a prática de Alfabetização no Brasil. Por isso, foram discutidos os documentos de nível federal, estadual e municipal, a compreender o município no qual foi efetuada a intervenção pedagógica. A partir deles, verificamos que os documentos a nível estadual e municipal estão em concordância com a LDBEN (BRASIL, 1996), a BNCC (BRASIL, 2017f), os PCN (BRASIL, 1997) e as DCNs (BRASIL, 2013b). Além destes, também foram analisadas as orientações e as exigências presentes no PNAIC (BRASIL, 2012a) e na ANA (BRASIL, 2013a).

Nessa análise documental, verificamos que a leitura e a escrita são caracterizadas como requisitos para a formação essencial do sujeito, também notamos que a revisão e a reescrita são classificadas como direitos de aprendizagem, além de serem pontuadas como etapas ao trabalho com o

processo de alfabetização na educação escolar. No entanto, destacamos que as orientações desses documentos sobre as etapas carecem de profundidade e, a tratar especificamente dos documentos municipais, constatamos a ausência de sugestões metodológicas que lhes são referentes.

Em suma, observamos que as discussões sobre produção textual no Ciclo de Alfabetização, presentes nos documentos oficiais, apontam para o ensino de produção de texto que considere as etapas de escrita, os gêneros textuais, a finalidade e o interlocutor, princípios discutidos na concepção de escrita como processo e trabalho. Em outras palavras, mesmo que de forma superficial, há, neles, orientações ao professor alfabetizador sobre o ensinar a linguagem escrita também pelas etapas da revisão e da reescrita de texto.

Ressaltamos que, diante da importância da abordagem metodológica aqui apresentada e da necessidade de possibilitar aos alunos, tanto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quanto a aquisição da habilidade de escrita, torna-se imprescindível ao professor a busca por informações que aprofundem as orientações contidas nos documentos oficiais. Em contrapartida, destacamos a necessidade de que, nos documentos oficiais, se aprofunde a compreensão acerca do trabalho com a revisão e a reescrita de texto, a proporcionar sugestões metodológicas que lhes sejam referentes.

As compreensões acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da concepção de escrita como trabalho e das orientações legais referentes à alfabetização no Brasil, fundamentaram a estrutura a partir da qual foi elaborada a intervenção pedagógica deste estudo. Esta intervenção com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal localizada no Estado do Paraná, pautou-se na concepção de escrita como trabalho e buscou compreender como a revisão e a reescrita realizada com estes alunos colaborou com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Organizada em oito oficinas, nas quais foram atendidas as quatro etapas para a produção de textos, a intervenção resultou na aquisição de dados e informações importantes sobre o desenvolvimento da memória, da atenção e da percepção no processo de revisão e reescrita de texto.

É importante destacar que, apesar de termos selecionado os momentos de trabalho com a revisão e a reescrita de texto como os momentos centrais das análises, consideramos que todas as etapas do processo de intervenção foram importantes para alcançarmos os resultados finais. Além disso, constatamos que as funções psicológicas superiores foram mobilizadas em todo o processo. Porém, consideramos as etapas de revisão e reescrita como os momentos em que a mobilização destas funções apresentaram maior complexidade.

Os momentos que antecederam as etapas de revisão e reescrita caracterizaram-se pela apresentação da fábula, pelos questionamentos sobre o gênero textual, pelas discussões sobre as informações do texto, pelos apontamentos e pelas inferências feitas pela professora sobre informações texto, questionamento sobre momentos e elementos específicos da história, pela discussão coletiva entre alunos e entre alunos e professora, produção coletiva de um texto a partir da fábula e produção individual de um texto a partir da fábula.

Essas etapas iniciais recrutaram o desenvolvimento das funções de percepção, memória e atenção em diversos momentos. Em primeiro lugar, ressaltamos o momento de leitura do texto acompanhada pelos alunos, que estimulou a atenção e a percepção as quais, ainda, neste momento, estavam condicionadas ao interesse e às experiências prévias de cada indivíduo relacionadas ao tema. Essas etapas iniciais também estimularam a mobilização da memória, visto que muitos alunos são provenientes da zona rural, o que o levou a recuperar informações de seu cotidiano, em função da temática abordada pela fábula trabalhada. O momento da discussão sobre o gênero textual também promoveu a mobilização de memórias de experiências anteriores, nas quais os alunos tiveram contato com esse tipo de texto, a associar uma informação nova a uma informação anterior, o que aumenta as possibilidades de apreensão dos conhecimentos.

No que tange ao momento posterior à leitura da fábula, de discussão sobre as informações que cada um captou do texto, a memória também foi requisitada, estando diretamente vinculada à percepção e qualidade da atenção dos alunos durante a leitura. Os apontamentos da professora e dos colegas, neste momento, possibilitam alterar as percepções que os alunos haviam feito sobre a fábula, a incluir novas informações e novos modos de ver a história.

O momento de reprodução coletiva e individual da fábula expressam os elementos que tiveram maior ênfase na mobilização da percepção dos alunos e sobre os quais dirigiram sua atenção. Por outro lado, também expressaram o modo pelo qual a discussão coletiva redirecionou a sua atenção e alterou a percepção sobre a fábula. Por exemplo, ao utilizar o questionário como forma de planejamento da reprodução da fábula, houve um redirecionamento da percepção e da atenção dos alunos para os itens que compõem uma fábula e que compuseram o texto lido por eles. Na atividade em que foi solicitado aos alunos colorir o texto a identificar os elementos que o compõem, a maioria identificou o título, as falas dos personagens e a do narrador, elementos que poderiam auxiliá-los no posterior processo de escrita de seus textos.

Observamos que os momentos que antecederam a reprodução individual da fábula foram marcados pela interação oral constante entre alunos e entre alunos e professora. Esta interação possibilita a utilização constante da percepção e da atenção, pois, nela, cada indivíduo entra em contato com a percepção e os questionamentos expressos por outros indivíduos sobre um mesmo tema. Isto incrementa, modifica e mobiliza as três funções psicológicas de que tratamos neste estudo.

Assim como nas etapas anteriores, a revisão do texto, com as correções e apontamentos da professora, e a reescrita do texto, realizada a partir das considerações da revisão, também mobilizaram as funções de memória, percepção e atenção. Consideramos que estas etapas conduzem a uma interação especificamente direta entre o professor e o aluno, intermediada pelo texto escrito e revisado pelo professor.

No momento de revisão do texto, a professora entregou a cada aluno os apontamentos e questionamentos referentes à sua produção textual. Ao retomar seus textos, os alunos ativaram em sua memória os dados que haviam armazenado. Ainda, ao observar os apontamentos da professora, os alunos foram estimulados a mobilizar sua atenção para aspectos sobre os quais não haviam dedicado atenção anteriormente e tiveram sua percepção incrementada pela recuperação de novas informações contidas na memória, decorrente do estímulo originado pelos questionamentos docentes.

É importante destacar que a constante interação entre os sujeitos da pesquisa e a professora foi essencial na mobilização das funções psicológicas superiores durante a intervenção pedagógica. Ressaltamos que todas as funções psicológicas superiores e suas possibilidades de desenvolvimento apontam para a necessidade dessa interação, ou seja, da interação social entre o ser menos experiente e o ser mais experiente, pela mediação dos processos de revisão e reescrita, foco de interesse desta pesquisa.

Evidenciamos que os desenvolvimentos da memória, da atenção e da percepção ocorreram como um processo contínuo, ou seja, um processo que avança e se enriquece na medida em que os alunos acumulam experiências anteriores, nas quais as funções psicológicas são mobilizadas, além de adquirirem a capacidade de consultar e recuperar os aprendizados e as habilidades adquiridos a partir delas, sempre que for preciso. Por ser um processo contínuo, exige a constante estimulação destas funções o que necessita, em decorrência disto, um planejamento sistematizado em que a revisão e a reescrita sejam utilizadas como abordagem metodológica de trabalho, em diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem.

Apoiadas neste pressuposto, afirmamos que o trabalho com a revisão e reescrita de texto possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a ter como característica essencial a qualidade da interação entre professor e aluno, mediada pelo gênero textual escolhido para o trabalho e pela produção textual produzida pelo aluno.

Constatamos que, ao utilizar esta abordagem metodológica, o professor desempenha o papel de orientar o processo de produção de texto, ao mesmo tempo em que promove o estímulo das funções psicológicas superiores da atenção, percepção e memória, a possibilitar seu desenvolvimento.

Destacamos como possibilidade de investigação futura o trabalho colaborativo entre docentes e pesquisador visando compreender o que é ser um escritor competente no Ciclo de Alfabetização.

REFERÊNCIAS

ASH, R.; HIGTON, B. O ratinho da cidade e o ratinho do campo. In: ASH, R.; HIGTON, B. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005. p. 34.

ARAUJO, B. F. de; **O Ensino da Leitura do Gênero Fábula: um recurso funcional no ensino da língua portuguesa**. 2017. 67f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2017.

BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTLETT, E. J. Learning to revise: some component processes. In: NYSTRAND, M. (org.). **What writers know: the language, process, and structure of written discourse**. New York: Academic Press, 1982. p. 345-63.

BARRETO, L. C. D. B. **Sala de Recursos: um estudo da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares**. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília, DF, 2013a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014, vol. 1, Brasília, DF, 2015a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014, vol. 2, Brasília, DF, 2015b.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 11.274, 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF, 2013b.

_____. Ministério da Educação. **Currículo na Alfabetização**: concepções e princípios. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretório de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais do 1º ao 5º ano: língua portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 jul. 2012b.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.570, de 21 de dezembro de 2017. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez. 2017b.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 dez. 2017c.

_____. Ministério da Educação. **Boletim Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017. Orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 dez. 2017d.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 dez. 2017e.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2017f.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. 4 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

CASSETTARI, M. I. Tipo, Gênero Textual e Gênero do Discurso: em busca de uma definição para o ensino. **Diálogo das Letras**, v. 01, n. 02, p. 132-151, jul./dez. 2012.

CRUZ, M. do C. S.; TAVEIRA, A. de S.; SOUZA, S. L. de. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste Instrumento na Percepção de Gestores e Professores. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 183-215, maio/ago. 2016.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo Pesquisas do Tipo Intervenção Pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas-RS, n. 45, p. 57-67, mai./ago, 2013.

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Editora Alínea, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, (62): 59-79, abr./jun. 1986.

FARIA, E. M. B. de; SOARES, M. Z. A. Avaliação da produção textual na alfabetização: uma prática ainda em construção. **Revista Prolíngua**, Paraíba, v.10, n. 1, p.258-269, jan./fev. 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIAD, R. S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: II SIMELP – II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2009, Portugal, **Anais...** Portugal: Universidade de Évora, 2009.

_____. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: CEALE, 2006.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FIAD, R. S.; VAL, M. da G. C. **Produção de textos**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. **Diálogo das Letras**, v. 01, n. 01, p. 41–56, jan./jun. 2012.

FUZA, A. F. A escrita na sala de aula do Ensino Fundamental. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). MENEGASSI, R. J. **Interação e Escrita**. 1. ed. Maringá-PR: Departamento de Letras Editora, 2007. p. 1-64.

FLOWER, L. S., HAYES, J. R. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: GREGG, L. W., STEINBERG, E. R. (orgs.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 31-50.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita em documentos oficiais: conceitos e orientações metodológicas. **Signum: Estudos de Linguagem**, v. 17, p. 166-192, 2014.

GASPAROTTO, D. M. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2014.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, H. S. M. L. **Reescrita colaborativa**: da interação ao reflexo na escrita individual. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2006.

INUMAR, L. Y.; PALANGANA, I. C. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. El. **Escola, Leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LEAL, T. F. Ciclo de alfabetização e progressão escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: cadernos de formação em Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ano 1, Unidade 8. Brasília, DF, 2012.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2014.

LIMA, R. M. R.; ROSA, L. R. L. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **CIPUS**, Canoas – RS, v. 1, n.1, mai./2012.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, A. R. LURIA; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14 edição, São Paulo: Ícone, 2016.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. II, 1979a.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. III, 1979b.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. IV, 1979c.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, C. S.; ARAÚJO, N. M. S. A prática de revisão orientada de dissertações de mestrado: as sugestões do revisor-leitor, as estratégias do revisor-autor. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 15/2, p. 257-287, dez. 2012.

MASSINI-GAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.) **A lingüística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

_____. Concepções de escrita. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. **Escrita e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

_____. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 291f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo-SP, 1998.

MOTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental**: caracterização de aspectos linguístico-discursivos. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2012.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 4, ano 2, mar. 2005.

NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. Desempenho ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes condições de solicitação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.32, n.2, p.1-10, 2016.

PARANÁ. (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 03, de 9 de junho de 2006. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Conselho Estadual de Educação, Câmara de Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, PR, 09 jun. 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR, 2010.

PORTELLA, O. O. Fábula. **Letras**, Curitiba-PR, n. 32, p.119-138, 1983.

PORTELA, F.; VEIGA, L. M.; KUPSTAS, M.; et. al. **Sete faces da fábula**. São Paulo: Moderna, 1992.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

ROBSON, C. **Real World Research**. Oxford: Blackwell, 1995.

ROCHA, R. O Rato do Campo e o Rato da Cidade. In: ROCHA, R. **Fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro: Salamandra. 1 ed. 2010.

RUSSI, Â. **Papel Machê**. Umuarama: Gráfica Arenito. 2016.

SANTOS, F. P. P.; MATTOS, C. R. Generalização e contextualização no ensino de ciências. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VII Enpec, Florianópolis - SC. **Atas do VII ENPEC**. p.1-12, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/737.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. R. L. e. **Avaliação nacional da alfabetização – ANA: relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2016.

SILVA, R. M. G. Leitura para crianças: a narrativa. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e Ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010.

SHIMAZAKI, E. M; MENEGASSI, R. J. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan./abr., 2016.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de M. A. de Matos; Adaptação de A. M. M. Garcia. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SMOLKA, A. L. e GÓES, C. **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, M. Z. A. **A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2014.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contextos, 2003. p.13-25.

_____. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOKOLOV, E. N. La percepción. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología.** México: Grijalbo, 1969a, p. 144-176.

SOKOLOV, E. N. La memoria. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología.** México: Grijalbo, 1969b, p. 201-231.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.

TFOUNI, L. V. A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A. e MARQUES, M. L. **Alfabetização hoje.** São Paulo: Cortez, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Tradução de Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Disponível em: <www.taringa.net/perfil/vygotsky>. Acesso em: 12 jan. 2018.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WEISZ, T. **Por trás das letras**. São Paulo: FDE, 1992.

ANEXOS

Anexo A - O ratinho da cidade e o ratinho do campo por Russel Ash e Bernard Higton.

O ratinho da cidade e o ratinho do campo

Certo dia um ratinho do campo convidou seu amigo que morava na cidade para ir visitá-lo em sua casa no meio da relva. O ratinho da cidade foi, mas ficou muito chateado quando viu o que havia para jantar: grãos de cevada e umas raízes com gosto de terra.

- Coitado de você, meu amigo! – exclamou ele. – Leva uma vida de formiga! Venha morar comigo na cidade que nós dois juntos vamos acabar com todo o toucinho deste país!

E lá se foi o ratinho do campo para a cidade. O amigo mostrou para ele uma despensa com queijo, mel, cereais, figos e tâmaras. O ratinho do campo ficou de queixo caído. Resolveram começar o banquete na mesma hora. Mas mal deu para sentir o cheirinho: a porta da despensa se abriu e alguém entrou. Os dois ratos fugiram apavorados e se esconderam no primeiro buraco apertado que encontraram. Quando a situação se acalmou e os amigos iam saindo com todo o cuidado do esconderijo, outra pessoa entrou na despensa e foi preciso sumir de novo. A essas alturas o ratinho do campo já estava caindo pelas tabelas.

- Até logo – disse ele. Já vou indo. Estou vendo que sua vida é um luxo só, mas para mim não serve. É muito perigosa. Vou para minha casa, onde posso comer minha comidinha simples em paz.

Moral: Mais vale uma vida modesta com paz e sossego que todo o luxo do mundo com perigos e preocupações.

O ratinho da cidade e o ratinho do campo. Em: Fábulas de Esopo. Compilação de Russel Ash e Bernard Higton. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005. p.34.

Anexo B – O rato do mato e o rato da cidade por Ruth Rocha.

O rato do mato e o rato da cidade

Um ratinho da cidade foi uma vez convidado para ir à casa de um rato do campo.

Vendo que seu companheiro vivia pobremente de raízes e árvores, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele.

- Tenho muita pena da pobreza em que você vive – disse ele. Venha morar comigo na cidade e você verá como lá a vida é mais fácil.

Lá se foram os dois para a cidade, onde se acomodaram numa casa rica e bonita.

Foram logo à despensa e estavam muito bem, comendo comidas fartas e gostosas, quando de repente entrou uma pessoa com dois gatos, que pareceram enormes ao ratinho do campo.

Os dois ratos correram espavoridos para se esconder.

- Eu vou para o meu campo – disse o rato do campo quando o perigo passou. – Prefiro minhas raízes e ervas na calma, às suas comidas gostosas com todo esse susto.

Mais vale magro no mato do que gordo na boca do gato.

ROCHA, Ruth. O rato do mato e o rato da cidade. In: Fábulas de Esopo. São Paulo: Salamandra, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento para a intervenção pedagógica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada “REVISÃO E REESCRITA DE TEXTO NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”, que faz parte do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação. O trabalho será feito pela professora Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato e orientado pela prof. Doutora. Elsa Midori Shimazaki da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo da pesquisa é compreender como a reescrita, a partir da revisão orientada pelo professor, pode colaborar com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em alunos do final do ciclo de alfabetização. Para isto a participação de seu filho (a) é muito importante, e ela se dará por meio de atividades pedagógicas, orais e escritas, relacionadas ao gênero textual fábula. Essa investigação não trará qualquer tipo de risco ou dano à integridade física, mental ou social.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho (a).

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho (a). Em relação aos benefícios diretos, ao participar dessa pesquisa, esperamos contribuir com o desenvolvimento da atenção voluntária, percepção e memória, favorecendo a produção de textos coerentes e a interação social por meio da revisão orientada e reescrita. Quanto aos benefícios indiretos, esperamos que possibilite análises e reflexões acerca de intervenções pedagógicas referentes à

escrita de textos na alfabetização, contribuindo dessa forma com estudos que abordam o trabalho com produção de texto no ciclo de alfabetização.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito pela pesquisadora e por você, responsável pelo sujeito de pesquisa, de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____,
declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof. Doutora Elsa Midori Shimazaki.

_____ Data: ____/____/2018

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, _____,
declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data: ____/____/2018

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, PATRÍCIA DE ARAUJO ABUCARMA STEVANATO, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: ____/____/2018

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato

Endereço: Avenida Portugal, nº 4877 – Edifício Queluz - Apartamento 003 – Bloco A

Telefone: (44) 988241027

e-mail: patricia_abucarma@yahoo.com.br

Orientadora:

Nome: Elsa Midori Shimazaki

Endereço: Avenida Colombo, 5790 – Jardim Universitário, Maringá – PR

Telefone: (44) 3011-4853 (Programa de Pós-Graduação em Educação)

E-mail: shimazaki@wnet.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

Apêndice B – Sequência didática da intervenção pedagógica

Oficina	1
Carga horária	2 aulas de 50 minutos
Conteúdo	Leitura de texto verbal – Gênero textual: Fábula
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar texto lido pelo professor; - Ler em voz alta; - Localizar informações explícitas em um texto; - Inferir uma informação em um texto.
Procedimento didático	<p>Organizar a turma em semicírculo. Explicar que participarão de uma Oficina de Produção de Texto. Questioná-los:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é significa “Oficina”? Após ouvir as respostas dos alunos, explicar que fará a leitura da definição do Dicionário Online Michaelis para a palavra oficina. Na sequência, perguntar aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> - Então por que vamos chamar nossos momentos de produção de texto de Oficina? Explicar aos alunos que as oficinas de produção de texto serão momentos para ler e escrever textos para outros leitores. Depois informar aos alunos que fará a leitura de uma fábula, perguntar: <ul style="list-style-type: none"> - O que é uma fábula? Vocês já ouviram ou leram uma fábula? Após as respostas dos alunos, sistematizar as características desse gênero textual oralmente. Explicar que fará a leitura da fábula “O ratinho da cidade e o ratinho do campo”, que foi contada oralmente por Esopo, um escravo, que viveu no século 6º. a.C., na Grécia antiga. Ler a biografia de Esopo e apresentar uma foto do fabulista. Informar que a versão que será lida foi escrita por Russel Ash e Bernard Higton, do Reino Unido. Mostrar no mapa mundi onde está localizado o Reino Unido e o país onde moramos. Realizar a leitura em voz alta da fábula. Logo após, conversar com os alunos sobre o enredo da fábula a partir de perguntas objetivas (MARCUSCHI, 2001b): <ul style="list-style-type: none"> - Em que lugar acontece a história? - Em que tempo acontece a história? - Quem são os personagens? - Qual o personagem principal? - Qual o problema enfrentado pelo rato da cidade? E pelo rato do campo? <ul style="list-style-type: none"> - Como o problema foi resolvido? - Toda fábula traz uma moral (ensinamento) ao leitor, qual é a moral dessa fábula? Perguntas inferenciais: <ul style="list-style-type: none"> - A fábula começa com o marcador temporal “Certo dia”. O que esse marcador indica? (<i>Espera-se que os alunos percebam que</i>

	<p><i>indica que não é possível saber em que época se passa a história)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O ratinho do campo ficou de queixo caído ao ver a despensa da casa do rato da cidade. O que significa a expressão “queixo caído”? - Na frase “A essas alturas o ratinho do campo já estava caindo pelas tabelas”. O que significa a expressão “caindo pelas tabelas” nesse contexto? <p>Depois, propor à turma a produção coletiva de um cartaz com as características do texto narrativo fábula. Perguntar à turma quais são as características desse gênero e registrar as respostas em um cartaz:</p>
Oficina	2
Carga horária	2 aulas de 50 minutos
Conteúdo	Leitura de texto verbal – Gênero textual: Fábula
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar texto lido pelo professor; - Ler em voz alta; - Localizar informações explícitas em um texto; - Inferir uma informação em um texto.
Procedimento didático	<p>Organizar a turma em semicírculo. Entregar aos alunos uma cópia da fábula “O ratinho da cidade e o ratinho do campo”, lida na 1ª Oficina aos alunos. Propor que toda a turma leia coletivamente, em voz alta, a fábula. Em seguida, propor que cada aluno leia um parágrafo da fábula. Depois pergunte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem fala: “- Coitado de você, meu amigo! [...] – Leva uma vida de formiga! Venha morar comigo na cidade que nós dois juntos vamos acabar com todo o toucinho deste país!” ? <p>Propor: - Vamos pintar essa fala de amarelo? E escrever ao lado o nome do personagem que fala?</p> <ul style="list-style-type: none"> - E quem diz: “- Até logo – disse ele. – Já vou indo. Estou vendo que sua vida é um luxo só, mas para mim não serve. É muito perigosa. Vou para minha casa, onde posso comer minha comidinha simples em paz.” <p>Propor que pinte de outra cor para destacar a fala do outro personagem.</p> <p>Na sequência perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E quem diz todos os outros parágrafos que não foram pintados? <p>Após ouvir as respostas dos alunos, caso algum aluno diga que é o narrador, enfatizar que esses trechos que não foram pintados são falas de quem narra a fábula, ou seja, o narrador. Caso nenhum aluno informe que é o narrador, explique à turma que esses trechos que não foram pintados são falas de quem narra a fábula, ou seja, o narrador.</p> <p>Peça que a turma escreva no início de cada parágrafo que se refere ao narrador, a letra N, inicial de Narrador, para indicar que são falas do narrador.</p> <p>Perguntar:</p>

	<p>- Quais recursos o autor utiliza para inserir a fala dos personagens? (Pedir que os alunos localizem e circulem no texto esses recursos)</p> <p>Solicitar que a turma localize e grife no texto todas as vezes que aparece o nome dos dois personagens. (<i>Perguntar o que é grifar e explicar o conceito aos alunos</i>)</p> <p>Em seguida, fazer perguntas orais aos alunos de tipologia metalinguística (MARCUSCHI, 2001b):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quantos parágrafos têm essa fábula? <p>Contar os parágrafos com a turma, questionando onde começa e termina cada parágrafo. Pedir que enumerem os parágrafos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual o título da fábula? A quem se refere o título da fábula? (<i>Espera-se que os alunos percebam que se refere aos personagens da fábula</i>) - Os personagens da fábula têm nome próprio? Como eles são chamados pelo autor? - Os personagens da história são ratos. Quais palavras diferenciam um do outro? Por quê? - Qual a diferença de rato e ratinho? Por que o autor utiliza ratinho? - Como os autores iniciam a fábula? Eles poderiam iniciar de outra forma? Como? (Listar no quadro as formas de iniciar a fábula sugeridas pelos alunos). <p>O professor poderá fazer um cartaz e expor na sala de aula: <i>Exemplo:</i></p> <p>PODEMOS INICIAR UMA FÁBULA COM:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
Oficina	3
Carga horária	3 aulas de 50 minutos
Conteúdo	Leitura de texto verbal – Gênero textual: Fábula
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar texto lido pelo professor; - Ler em voz alta; - Localizar informações explícitas em um texto; - Inferir uma informação em um texto.
Procedimento didático	<p>Organizar a turma em duplas. Informar que fará a leitura de outra versão da fábula “O ratinho da cidade e o ratinho do campo” que foi escrita por Ruth Rocha. Perguntar se conhecem essa autora. Apresentar a foto e biografia da autora.</p> <p>Na sequência, realizar a leitura em voz alta da fábula, versão de Ruth Rocha:</p>

	<p>Após a leitura, perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em que lugar acontece a história? - Quem são os personagens? - Qual o personagem principal? - Qual o problema enfrentado pelo rato da cidade? E pelo rato do campo? - Qual foi a tentativa de solução do problema? - Qual foi o resultado final? - Toda fábula traz uma moral (ensinamento) ao leitor, qual é a moral dessa fábula? <p>Entregar aos alunos uma cópia da fábula “O ratinho da cidade e o ratinho do campo”. Propor que toda a turma leia coletivamente, em voz alta, a fábula. Em seguida, propor que cada aluno leia um parágrafo da fábula. Pedir que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pintem as falas dos personagens de cor diferente (menos azul e verde claro que serão utilizados posteriormente) e escrevam ao lado o nome do personagem que fala; - pintem de azul claro a fala do narrador; - enumerem os parágrafos; - circulem o recurso que o autor utiliza para inserir a fala dos personagens; - grifem no texto todas as vezes que aparece o nome dos dois personagens; - pintem o título da fábula de verde claro; - circulem a moral da fábula. <p>(Observação: Atividade avaliativa para observar se os alunos internalizaram conceitos referentes à estrutura da fábula: personagens, narrador, moral, título e referentes a questões ortográficas: sinais de pontuação)</p> <p>Após os alunos terminarem a atividade, recolher e propor a atividade de comparação de textualização das versões “O ratinho da cidade e o ratinho do campo” conhecidas pela turma durante as oficinas.</p> <p>Explique que durante as oficinas conhecemos duas versões da fábula “O ratinho da cidade e o ratinho do campo”.</p> <p>Entregue a atividade abaixo para que os alunos, juntamente como o (a) professor (a) possa registrar o que tem de semelhante e de diferente nas duas versões da fábula “O rato do campo e o rato da cidade”:</p>									
	<p>VOCÊ CONHECEU DUAS VERSÕES DA FÁBULA “O RATINHO DA CIDADE E O RATINHO DO CAMPO”.</p> <p>COM AJUDA DA SUA PROFESSORA COMPARE AS DUAS VERSÕES.</p>									
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="454 1780 758 1881">Análise do texto</th> <th data-bbox="758 1780 1061 1881">Versão escrita por Ruth Rocha</th> <th data-bbox="1061 1780 1364 1881">Versão escrita por Russel Ash e Bernard Higon</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="454 1881 758 1982">Como inicia a fábula?</td> <td data-bbox="758 1881 1061 1982"></td> <td data-bbox="1061 1881 1364 1982"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="454 1982 758 2016">Qual o nome dos</td> <td data-bbox="758 1982 1061 2016"></td> <td data-bbox="1061 1982 1364 2016"></td> </tr> </tbody> </table>	Análise do texto	Versão escrita por Ruth Rocha	Versão escrita por Russel Ash e Bernard Higon	Como inicia a fábula?			Qual o nome dos		
Análise do texto	Versão escrita por Ruth Rocha	Versão escrita por Russel Ash e Bernard Higon								
Como inicia a fábula?										
Qual o nome dos										

	<table border="1"> <tr> <td>personagens?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Qual a comida oferecida pelo rato do campo?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Qual a comida oferecida pelo rato da cidade?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Quem aparece no momento em que os ratos estão na despensa?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>O que os ratos fazem quando aparece alguém na despensa?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Qual a moral?</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que tem de semelhante/igual na versão de Ruth Rocha e de Russel Ash e Bernard Highton? - E o que tem de diferente? - Essa diferença mudou o enredo da fábula? Por quê? <p><i>(Espera-se que os alunos percebam que há modos diferentes de se dizer a mesma coisa)</i></p>	personagens?			Qual a comida oferecida pelo rato do campo?			Qual a comida oferecida pelo rato da cidade?			Quem aparece no momento em que os ratos estão na despensa?			O que os ratos fazem quando aparece alguém na despensa?			Qual a moral?		
personagens?																			
Qual a comida oferecida pelo rato do campo?																			
Qual a comida oferecida pelo rato da cidade?																			
Quem aparece no momento em que os ratos estão na despensa?																			
O que os ratos fazem quando aparece alguém na despensa?																			
Qual a moral?																			
Oficina	4																		
Carga horária	2 aulas de 50 minutos																		
Conteúdo	Leitura de texto verbal – Gênero textual: Fábula Escrita – Produção de texto: Fábula																		
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar texto em áudio. - Recuperar informações explícitas em texto ouvido. - Inferir uma informação em texto ouvido. - Escrever, coletivamente, tendo o professor como redator, a fábula “O rato do campo e o rato da cidade”. 																		
Procedimento didático	<p>Organizar a turma em semicírculo. Informar que irão produzir, coletivamente, uma versão da fábula “O ratinho do campo e o ratinho da cidade”.</p> <p>Em seguida definir com a turma as funções de cada um durante a escrita coletiva da fábula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- A professora será responsável em registrar a fábula ditada pelos alunos no quadro e deverá auxiliar a turma na organização das ideias do texto, com sugestões que possam enriquecê-lo, mas sempre consultando a turma; 2- Todos os alunos serão responsáveis em participar da escrita coletiva da fábula, sugerindo à professora como começar o texto e apresentando os acontecimentos da fábula. 																		

	<p>Após a produção coletiva, ler a fábula junto com a turma e colocar a autoria. <i>Exemplo: Alunos e professora do 3º ano “B”.</i> Fotografar o texto produzido para digitar e imprimir as cópias para os alunos entregarem aos alunos.</p>
Oficina	5
Carga horária	3 aulas de 50 minutos
Conteúdo	Escrita – Produção de texto: Fábula
Objetivo	Escrever a fábula “O rato do campo e o rato da cidade” para ser lida em voz alta aos alunos do Infantil 5.
Procedimento didático	<p>Retomar com a turma quantas versões da fábula “O rato do campo e o rato da cidade” foram lidas e ouvidas pela turma. Ler em voz alta a última versão que foi ouvida e escrita pela turma. Ler a versão escrita por Ruth Rocha e de Russel Ash e Bernard Higon.</p> <p>Propor aos alunos a escrita individual da fábula “O rato do campo e o rato da cidade” para que cada um leia em voz alta a um aluno do Infantil 5, após ser revisado, por eles e pela professora, e reescrito se for necessário.</p>
Oficina	6
Carga horária	3 aulas de 50 minutos
Conteúdo	Revisão e reescrita de fábula
Objetivo	Revisar individualmente a fábula que escrever e reescrever caso julgue necessário.
Procedimento didático	<p>Entregar aos alunos os textos que produziram na Oficina 5, propor que cada um releia o texto que produziu para revisá-lo e reescrevê-lo, fazendo as adequações que considerar necessárias.</p> <p>Explicar que a professora irá recolher os textos e fará a leitura para revisá-los, visando ajudá-los a deixar o texto adequado para que possam ler aos alunos do Infantil 5 e depois fixar no mural da escola para que os demais alunos também possam ler.</p>
Oficina	7
Carga horária	4 aulas de 50 minutos
Conteúdo	Revisão e reescrita de fábula
	Revisar e reescrever a fábula reescrita na oficina 6 considerando a

Objetivo	revisão orientada.
Procedimento didático	<p>Explicar à turma que após ler os textos deixou alguns bilhetes coloridos para ajudá-los a fazer uma outra revisão no texto que foi reescrito na Oficina 7.</p> <p>Pedir que leiam o texto com a revisão feita pela professora e que verifiquem quais informações não ficaram claras ao leitor e quais estão faltando para acrescentá-las na segunda reescrita da fábula que na próxima oficina será lida para um aluno do Infantil 5.</p>
Oficina	8
Carga horária	1 aula de 50 minutos
Conteúdo	Leitura de texto verbal – Gênero textual: Fábula
Objetivo	- Ler em voz alta para deleite, a fábula “O rato da cidade e o rato do campo”, reescrita na oficina 7, após a revisão orientada pela professora.
Procedimento didático	<p>Cada aluno do 3º ano “B” fará a leitura de sua fábula que reescrita a um ou dois alunos do Infantil 5 “B” no pátio da escola.</p> <p>Organizar previamente a turma para realizar essa atividade.</p>