

UEM

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

CRISTINA FERREIRA ACENCIO

**ESCRITA E REESCRITA NO DESENVOLVIMENTO
DE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES
EM ALUNO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

CRISTINA FERREIRA ACENCIO

**MARINGÁ
2021**

2020

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

**ESCRITA E REESCRITA NO DESENVOLVIMENTO
DE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES
EM ALUNO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

CRISTINA FERREIRA ACENCIO

**MARINGÁ
2021**

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

**ESCRITA E REESCRITA NO DESENVOLVIMENTO
DE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES
EM ALUNO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada por CRISTINA FERREIRA ACENCIO 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.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr^a. ELSA MIDORI SHIMAZAKI

MARINGÁ
2021

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

A173e

Acencio, Cristina Ferreira

Escrita e reescrita no desenvolvimento de funções psicológicas superiores em aluno com dificuldades de aprendizagem / Cristina Ferreira Acencio. -- Maringá, PR, 2021. 123 f.: il., figs.

Orientador: Prof. Dr. 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, 2021.

1. Funções psicológicas superiores. 2. Dificuldades de aprendizagem. 3. Escrita de texto. 4. Reescrita de texto. 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 23.ed. 370

CRISTINA FERREIRA ACENCIO

**ESCRITA E REESCRITA NO DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES
PSICOLÓGICAS SUPERIORES EM ALUNO COM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki – UEM

Prof^a. Dr^a. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
Unicentro/IRATI

Prof. Dr. Renilson José Menegassi – UEM/DTL

Prof^a. Dr^a. Lúcia Cristina Dalago Barreto – UEM/PPE

Data de Aprovação
06/08/2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Dr^a. Elsa Midori Shimazaki, que me orientou na realização deste estudo, com empatia, atenção e respeito.

Aos professores Dr. Renilson José Menegassi, Dr^a. Lúcia Cristina Dalago Barreto e Dr^a Cristiane Malinoski Pianaro Angelo, por aceitarem fazer parte da banca examinadora, pela dedicação na leitura da dissertação e pelas contribuições na construção da pesquisa.

Aos sujeitos do presente trabalho, que possibilitaram a realização da pesquisa, participando com perseverança e dedicação.

Aos meus familiares, que me incentivaram e apoiaram pacientemente na execução deste estudo.

A Deus, pela fidelidade e pelo sustento.

FERRERIA, Cristina Acencio. **ESCRITA E REESCRITA NO DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES EM ALUNO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM** 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa tem por tema a escrita e a reescrita no desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores em alunos com dificuldades de aprendizagem. Tem por objetivo compreender o desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores em alunos com dificuldades de aprendizagem no 3º e no 4º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, e utiliza como instrumentos mediadores a escrita e a reescrita de texto, a partir de uma revisão orientada pela professora. Para atender ao objetivo deste estudo, realizamos uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, com oficinas de intervenção pautadas nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural. Conduzimos essas intervenções com 5 alunos do 3º ano e do 4º ano do Ensino Fundamental, que apresentam dificuldades de aprendizagem. Foram realizadas produções textuais do gênero fábula, revisadas pela professora e reescritas pelos alunos, durante os meses de junho a agosto de 2020, de forma remota em virtude da pandemia. Verificamos, após análise dos dados coletados, que os procedimentos de escrita e reescrita de texto contribuíram para a mobilização das Funções Psicológicas Superiores (atenção, memória e linguagem) em alunos com dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Funções Psicológicas Superiores; Escrita de texto; Reescrita de texto; Dificuldades de aprendizagem.

FERRERIA, Cristina Acencio. **WRITING AND REWRITING IN THE DEVELOPMENT OF SUPERIOR PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS IN A STUDENT WITH LEARNING DIFFICULTIES** 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2021.

ABSTRACT

This research has as its theme the writing and rewriting in the development of Higher Psychological Functions in students with learning difficulties. Its objective is to understand the development of Higher Psychological Functions in students with learning difficulties in the 3rd and 4th year of Basic Teaching, Early Years, having as mediating instruments the writing and rewriting of text, from a review guided by the teacher. To meet the objective of this study, we carried out a qualitative case study research, with intervention workshops based on the assumptions of Historical-Cultural theory. We conducted these interventions with 5 students from the 3rd and 4th years of elementary school, who have learning difficulties. Textual productions of the textual genre fable were carried out, revised by the teacher and rewritten by the students, from June to August 2020, remotely due to the pandemic. This study allowed the verification that the text writing and rewriting procedures contributed to the mobilization of Higher Psychological Functions (attention, memory and language) in students with learning difficulties.

Keywords: Higher Psychological Functions; Text writing; Text rewriting; Learning difficulties.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de apontamento feito no texto

Figura 2 – Exemplo de questionamento feito no texto

Figura 3 – Exemplo de comentário feito no texto

Figura 4 – Escrita do texto realizada pelo participante 1

Figura 5 – Escrita do texto realizada pelo participante 2

Figura 6 – Escrita do texto realizada pelo participante 3

Figura 7 – Escrita do texto realizada pelo participante 4

Figura 8 – Escrita do texto realizada pelo participante 5

Figura 9 – Exemplo da atividade recorte e montagem da fábula do participante 1

Figura 10 - Reescrita do trecho final do texto realizada pelo participante 1

Figura 11 – Reescrita do texto realizada pelo participante 2

Figura 12 – Reescrita do texto realizada pelo participante 3

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos e características principais da escrita como trabalho

Quadro 2 – Sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade do TDAH

Quadro 3 – Idade/série e diagnóstico dos participantes pesquisados

Quadro 4 – Questionário aos pais ou responsáveis sobre o ensino remoto

Quadro 5 – Sequência didática da intervenção pedagógica

Quadro 6 – Título do texto

Quadro 7 – Início do texto

Quadro 8 – Números de parágrafos

Quadro 9 – Conflito do ratinho

Quadro 10 – Atitude do leão para com o ratinho

Quadro 11 – Atitude do ratinho em salvar o leão

Quadro 12 – Moral da Fábula

Quadro 13 – Primeira e segunda versão do texto do participante 1

Quadro 14 – Primeira e segunda versão do texto do participante 2

Quadro 15 – Primeira e segunda versão do texto do participante 3

Quadro 16 – Primeira e segunda versão do texto do participante 4

Quadro 17 – Primeira e segunda versão do texto do participante 5

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE - Apoio em Contraturno Escolar.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CID-10 - Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.

COPEP - Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

COVID - 19 - Corona Vírus Disease 2019.

DAA - Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem.

DSM - Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

ERE - Ensino Remoto Emergencial.

ESPII - Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.

INF - Intervenções não Farmacológicas.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

OMS - Organização Mundial de Saúde.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

SCIELO - Scientific Electronic Library Online.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

TFEA - Transtorno Funcional Específico de Aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 LINGUAGEM ESCRITA E A INTERNALIZAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	19
1.1 PENSAMENTO E LINGUAGEM.....	19
1.2 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	28
2 ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	35
2.1 A LINGUAGEM ESCRITA COMO UM PROCESSO DE INTERAÇÃO	35
2.2. CONCEPÇÃO DE ESCRITA	37
2.3 ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL COM ÊNFASE NA REVISÃO E REESCRITA	41
2.4. ABORDAGEM TEXTUAL INTERATIVA DE REVISÃO	44
3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	50
3.1 FATORES RELACIONADOS ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	50
3.2 CARACTERÍSTICA ESSENCIAL DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE- TDAH	55
3.3 HABILIDADES DE ATENÇÃO INVOLUNTÁRIA E VOLUNTÁRIA EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	60
4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	64
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	69
5.1 TIPO DA PESQUISA.....	69
5.2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	70
5.3. QUESTIONÁRIO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS.....	72

5.4 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	73
5.4.1 Oficina 1	75
5.4.2 Oficina 2	77
5.4.3 Oficina 3	78
5.4.4 Oficina 4	79
5.4.5 Oficina 5	79
6 ANÁLISE E RESULTADOS DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO	82
6.1 INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	82
CONCLUSÃO.....	110
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

Por meio da graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá, da prática docente no ensino público do estado do Paraná e do contato com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino fundamental Anos Iniciais, nos identificamos com os estudos da teoria Histórico-Cultural quando tematiza sobre a escrita de textos, porque a teoria esclarece sobre o processo da apropriação da linguagem escrita e podemos voltar a atenção a escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem.

Durante a graduação e a especialização *latu sensu* em Psicopedagogia, participamos de cursos sobre aquisição da linguagem escrita, que contribuíram para a formação acadêmica, profissional e humana dentro da área do ensino. Essas experiências possibilitaram a verificação das dificuldades que os alunos com transtornos funcionais específicos da aprendizagem apresentavam nas aulas que exigiam produções de texto.

Assim, durante a atuação em sala de aula com os discentes, observamos que a revisão e a reescrita têm sido pouco trabalhadas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, muitas vezes, não fazem parte do plano de trabalho docente. Há algumas situações observada em que o aluno escreve e o professor avalia e, em alguns momentos, aponta alguns erros e solicita que reescreva, apenas com eventuais discussões a respeito, ou seja, não disponibiliza ao aluno momentos para ensiná-lo a “fazer”.

Dessa forma, ao considerar as dificuldades dos alunos e a necessidade de estudar o tema, desenvolvemos a pesquisa de mestrado na UEM/PPE.

Para justificar a realização da pesquisa, buscamos estudos que tratam do ensino de escrita e reescrita na produção textual no período de 2014 a 2019, na base de dados científicos *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O resultado revelou alguns estudos sobre escrita, revisão e reescrita no ensino de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Citamos as pesquisas de Dalla-Bona (2014), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Universidade Federal do Paraná, Gasparotto (2014) da Universidade Estadual de Maringá e Stevanato (2019) da Universidade Estadual de Maringá.

Dalla-Bona (2014) evidenciou na análise de produção de textos literários de alunos do 4º ano das séries iniciais da escolarização, sobre a importância da

reescrita no processo de desenvolvimento da competência de escrita, não apenas como exercício mecânico de correção ortográficas e/ou gramaticais, mas como a reescrita do aluno-autor a partir da revisão da professora, como aprimoramento no sentido de obter uma aproximação maior com as características do texto literário.

Os resultados evidenciaram que as propostas de reescrita formuladas pelo professor deve considerar que todo texto escrito prevê a existência de leitores potenciais que, indiretamente, estimularam o aluno-autor a buscar um texto de maior qualidade.

Gasparotto (2014) aborda, em sua dissertação de mestrado, a prática docente de revisão e a reescrita de textos narrativos, tendo como instrumento o gênero discursivo Conto de Terror, trabalhado com alunos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. O desenvolvimento do estudo ocorreu por meio de ação teórico-metodológica colaborativa, a fim de instrumentalizar a docente participante nas práticas de escrita com seus alunos. Dentre os resultados das análises ressaltamos: as orientações e o acompanhamento no trabalho colaborativo como práticas necessárias no processo de ensino-aprendizagem de língua materna e o aprimoramento no desenvolvimento da escrita dos alunos.

Além disso, Stevanato (2019), em seus estudos, buscou compreender como a reescrita, a partir de uma revisão orientada pelo professor, colabora com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em alunos ao final do Ciclo de Alfabetização, em uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I. O trabalho com a revisão e a reescrita de texto possibilitou o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo como característica essencial a qualidade da interação entre professor e aluno, mediada pelo gênero textual Fábula para o trabalho e pela produção textual produzida pelo aluno. Assim, há a necessidade de aprofundar acerca do trabalho com a revisão e a reescrita de texto, durante o processo de alfabetização.

Essas pesquisas demonstraram que o trabalho com a produção textual é necessário, desde os anos iniciais da Educação Básica, por contribuir nas práticas de escrita dos alunos, aprimorando no desenvolvimento da competência de escrita.

Assim, notamos a relevância de verificarmos a capacidade que os estudantes com dificuldades de aprendizagem possuem para produzir um texto com autonomia, nas atividades que envolvem a escrita e reescrita de diferentes gêneros textuais. Ao trabalharmos produção de texto com os alunos do 3º e 4º ano do Ensino

Fundamental das séries iniciais, que possuem dificuldades de aprendizagem, surgiram inúmeros 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 e se mobilizavam as Funções Psicológicas Superiores dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

Ademais, o problema da pesquisa se constitui em compreender: como a escrita e a reescrita de texto contribuem no desenvolvimento de funções psicológicas superiores em alunos com dificuldades de aprendizagem do Ensino Fundamental?

Para responder tal questionamento, a pesquisa objetiva: compreender a escrita e a reescrita de texto como mediadoras no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em alunos com dificuldades do Ensino Fundamental I. Para tanto, traçamos como objetivos específicos: a) Refletir sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (atenção, memória e linguagem) em alunos com dificuldades de aprendizagem, matriculados na sala de contraturno escolar (ACE); b) Identificar quais aspectos linguísticos e textuais são assimilados pelos alunos com dificuldades de aprendizagem na etapa de revisão e de reescrita do texto.

Dentre as funções psicológicas superiores que possibilitam, aos humanos, a iniciação no mundo dos símbolos, mediada pelas interações sociais, destacamos neste estudo: a atenção, a memória e a linguagem. Fundamentados na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky¹ (2007), Vigotskii, Luria e Leontiev (2010) e Leontiev (2005), postulamos a aquisição da língua escrita como um processo mobilizador de funções psicológicas superiores, pois exige consciência, abstração e controle.

Portanto, é preciso que a criança tenha uma relação consciente com a prática do ensino da escrita e passe a desenvolver controle sobre os processos de aprendizagem e os internalize.

Para Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), Sercundes (2004) e Menegassi e Gasparotto (2016), a escrita é uma atividade contínua, em que a primeira versão de um texto nunca é um produto pronto e acabado, mas sempre o resultado de reflexões, revisões, releituras e reescritas, que acontece por meio de um processo participativo e recíproco entre professor e aluno.

¹ No decorrer do texto, aparecerá a escrita do nome do autor nas seguintes formas “Vygotsky”, “Vygotski” e “Vigotskii”, conforme está escrito na obra.

Menegassi (2016) defende que a reescrita deve ser considerada, por professores e alunos, uma atividade necessária, pois, nesse processo, a revisão do professor pode desencadear novas ideias, que se inicia quando o aluno recebe seu texto com os apontamentos, questionamentos e comentários, para, então, realizar a reescrita, ou seja, há o ato de devolução da palavra ao sujeito.

A pesquisa que deu origem a este trabalho foi realizada com um grupo de 7 alunos, matriculados na Sala de Apoio, em contraturno escolar, do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, de uma escola pública municipal, em uma cidade do Noroeste do Estado do Paraná. A escola investigada, atualmente, possui 271 alunos matriculados. Os participantes foram selecionados juntamente com a professora, a orientadora, a supervisora e a diretora da escola. Os 7 alunos selecionados frequentam a sala de apoio em contraturno escolar no período vespertino, sendo que 4 deles apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita e 3 alunos possuem diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

No projeto inicial, a coleta de dados seria de forma presencial, todavia, em função da pandemia causada pela Covid-19, que é letal e de fácil transmissão, a Organização Mundial da Saúde (OMS) (HISTÓRICO DA..., 2020) recomendou, dentre outras medidas, que fizessem o isolamento social. Dessa forma, as escolas se fecharam para o atendimento presencial e adotaram o atendimento de forma remota e, assim, os registros coletados da pesquisa foram feitos à distância, realizados na residência dos participantes da pesquisa.

A dissertação, com o relato da pesquisa, foi organizada em 6 capítulos, sendo que, no primeiro: “Linguagem escrita e a internalização das funções psicológicas superiores”, apresentamos as relações entre a linguagem e o pensamento no processo de aquisição da linguagem escrita, para o desenvolvimento das funções mentais. No segundo capítulo: “Ensino e aprendizagem da escrita”, abordamos e refletimos sobre o processo da construção da linguagem escrita nas produções textuais, a partir da interação dialética entre professor e aluno. No terceiro capítulo: “Dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da linguagem escrita”, ressaltamos os fatores relacionados com as dificuldades de aprendizagem, à apropriação da escrita e à criança com TDAH nesse processo. No quarto capítulo: Ensino Remoto Emergencial, salientamos sobre a Pandemia instalada no mundo no ano de 2020, bem como os decretos que regulam o processo de ensino

aprendizagem frente aos desafios da crise do Coronavírus. No quinto capítulo, relatamos toda a metodologia da pesquisa qualitativa, em que a coleta de dados foi realizada numa escola municipal, com alunos do 3º e do 4º ano do Ensino Fundamental I, por meio de oficinas de intervenção. No sexto capítulo, foi feita a intervenção e a análise dos resultados coletados.

1 LINGUAGEM ESCRITA E A INTERNALIZAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Neste capítulo, estabelecemos uma relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória e linguagem) e o desenvolvimento da linguagem escrita no processo de ensino e aprendizagem. Como os participantes da pesquisa são alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, discorreremos sobre o processo de apropriação da língua escrita no contexto de ensino e aprendizagem à medida que permite ao indivíduo utilizá-la em diferentes situações sociais.

1.1 PENSAMENTO E LINGUAGEM

Vygotsky(1896-1934) aponta a Psicologia como uma ciência mental e apresenta os processos psicológicos superiores, que são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, percepção, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, capacidade de planejar, estabelecer relações, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas e raciocínio dedutivo (OLIVEIRA, 2010).

Na teoria de Vigotskii (2010), encontramos que: a) as funções psicológicas têm suporte biológico, produtos da atividade cerebral; b) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais num processo histórico entre homem e o mundo exterior; c) a interação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

A função biológica da atividade psicológica estrutura-se no funcionamento do cérebro, um sistema aberto, de grande plasticidade, que é moldado ao longo da história e de acordo com o desenvolvimento do indivíduo. Conseqüentemente, o homem se humaniza por meio da relação entre seus pares, em um processo culturalmente desenvolvido. Assim, a relação do homem com o mundo não ocorre de forma direta, mas mediada pelos instrumentos e pelos signos.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Os signos são meios auxiliares que agem como um mecanismo da ação psicológica semelhante ao

papel do instrumento no trabalho, os signos, como mediadores, aumentam a capacidade de atenção e de memória, permitindo um maior controle voluntário do sujeito sobre a atividade (OLIVEIRA, 2010).

Assim, como novos instrumentos de trabalho ocasionam novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento suscitam o aparecimento de novas estruturas cognitivas, caracterizadas como funções psicológicas superiores. Essas funções são atividades mentais internas, organizadas em sistemas funcionais, emergindo da atividade prática desenvolvida na sociedade humana com base no trabalho, formando-se no curso da ontogênese de cada pessoa em cada nova geração (LEONTIEV, 2005).

Vigotskii (2010) chamou a psicologia humana de "cultural", "histórica" ou "instrumental", destacando fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam as estruturas das formas de atividades desenvolvidas pelo homem, diferenciando-se, assim, dos outros animais. O Instrumental se refere à natureza mediadora das funções psicológicas complexas, diferentemente dos reflexos básicos.

O aspecto cultural envolve os meios socialmente estruturados e possibilitam à criança a organizar os tipos de instrumentos mentais e físicos que dispõe para dominar as tarefas, tendo a linguagem como um importante papel na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento. O elemento histórico que se funde com o cultural determina os instrumentos culturais especiais como a escrita e a aritmética, expandindo a ação do homem e tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro (LURIA, 1992).

Os aspectos biológicos, históricos e culturais da psicologia humana, segundo Luria (1992), são utilizados no desenvolvimento de crianças, desde o momento em que nascem. Assim, por estarem em constante interação com os adultos, as crianças incorporam-os em sua cultura e a seu *corpus* de significados e condutas historicamente acumulados. Vigotskii (2010) explorou a interação entre a evolução histórica da espécie (filogênese) e o percurso da espécie (ontogênese), desde o nascimento até a vida adulta. Isso explica o processo pelo qual o sujeito internaliza formas de comportamento disponibilizada pela cultura em um processo onde as atividades externas e as funções interpessoais mobilizam as atividades internas (OLIVEIRA, 2010).

Do ponto de vista filogenético o que diferencia o processo de desenvolvimento psicológico e o evolutivo é o fato de que a formação das funções psíquicas superiores ocorre sem que se altere o tipo biológico do homem, na mesma proporção em que a transformação do tipo biológico se coloca como base do desenvolvimento evolutivo, ou seja, existem conexões entre as fases de desenvolvimento das funções e os diversos níveis de evolução do cérebro (MARTINS, 2011).

Sobre o desenvolvimento ontogenético, os planos biológico e social não são substituídos um pelo outro, mas se desenvolvem simultânea e conjuntamente, ou seja, o desenvolvimento infantil radica no entrelaçamento dos processos naturais e culturais, mais precisamente nas contradições que são geradas entre eles (MARTINS, 2011).

Longe de afirmar que a ontogênese repete a filogênese, a teoria histórico-cultural evidencia que, no processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas, pois precisa-se de educação e da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos (MARTINS, 2011).

Em conformidade com a abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento humano é produto da cultura e da história, pois são formas mediadas por signos e instrumentos que acontecem primeiramente na relação entre os sujeitos sociais e históricos que, posteriormente, é internalizada pelo sujeito com a mediação da linguagem e da cultura.

O trabalho social, o emprego dos instrumentos e o desenvolvimento da linguagem marcam a transição da história natural à história social dos homens. Nesse contexto, o instrumento tem a função de servir como condutor da ação humana sobre o objeto da atividade, ou seja, é um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e para o domínio da natureza. Se por meio do trabalho o homem coloca a natureza sob seu domínio, é pelo emprego dos signos que o homem controla a operação psicológica, ou seja, o signo é um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo (VYGOTSKY, 2007).

Assim, os signos têm a função de atuar sobre o psiquismo humano modificando-o. A linguagem, por sua vez, é empregada para impulsionar o desenvolvimento psicológico, primeiro no nível social entre as pessoas denominado

como interpsicológica e depois no nível individual, no interior, que é chamado de intrapsicológica.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2010, p. 114).

Para Vigotskii (2010), primeiramente, a criança realiza as ações externas que são interpretadas de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir destas interpretações, o indivíduo atribui significados as suas próprias ações, por meio de processos psicológicos internos.

Nesse processo, a fala é um instrumento de comunicação, primordialmente de ordem social, pois possibilita a criança a expressar seus pensamentos, bem como organizá-los. É nos significados das palavras que se encontram as duas funções essenciais da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento, que proporcionam a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real (OLIVEIRA, 2010).

A fala, para Luria (1981), é um meio de comunicação que usa a linguagem para transmitir informações, que envolve a participação do indivíduo e que formula a expressão falada e a do indivíduo que a recebe. Nesse sentido, Vygotsky (2007) salienta que, com o tempo, a fala global (exterior) e socializada vai sendo internalizada e passa a ser utilizada pela criança como um ato de planejamento da ação dirigida para a solução do problema.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 2007, p. 17).

A exemplo disso, o choro, o riso e o balbucio, para o recém-nascido, têm clara função de alívio emocional, bem como meio de contato social, de comunicação difusa entre as pessoas. Por volta dos dois anos de idade inicia-se uma nova forma

de funcionamento psicológico, a fala torna-se verbal, mediada por significados. Aos quatro e cinco anos, a criança faz a conversação da fala em instrumento do pensamento, esse é o momento em que a criança manifesta a fala exterior ou fala egocêntrica (VYGOSTKY,1988).

A fala egocêntrica, associada à necessidade do pensamento, acompanha a atividade da criança, por ter um caráter pessoal. Assim, é utilizada como apoio ao planejamento da sequência a ser seguida como auxiliar na solução de problemas. Para Vygotsky (1988), o surgimento da fala egocêntrica indica uma fase transitória da linguagem exterior para a linguagem interior.

Ao explicar a peculiaridade da semântica da linguagem interna, o autor destacou três características vinculadas entre si. A primeira diz respeito ao sentido da palavra, uma formação dinâmica, complexa e variável, subjugada aos contextos em que se aplica, possuindo, assim, esferas de estabilidade distintas (MARTINS, 2011).

A segunda característica da linguagem interna relaciona-se com a combinação de palavras, pois na verificação da linguagem interna, o sujeito utiliza o fenômeno como procedimento para compor as palavras e torna-se aptos a expressar conteúdos complexos. A terceira caracteriza-se pela unificação, não apenas entre palavras, mas também entre os sentidos que elas adquirem. Nessa dinâmica, a linguagem escrita representa a forma mais complexa, exata e completa da linguagem, posto que, nela, o pensamento deve se expressar completamente nos significados formais das palavras adotadas e pela precisão sintática (MARTINS, 2011).

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante — uma união do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY,1988, p. 119).

Assim, temos que a principal função da palavra é designar, nomear e atribuir significado aos fenômenos e aos objetos. Isso faz com que a criança sinta necessidade de ampliar seu vocabulário, adquirindo novas palavras que possam significar suas ações e relações. Pelas palavras, a criança começa a perceber o mundo, não somente pelo campo sensorial (visão), mas tornando parte essencial do desenvolvimento cognitivo.

Nesse enfoque, na origem do pensamento há sempre a presença de uma tarefa ou de um problema a resolver. Primeiramente, o sujeito investiga, a fim de descobrir o caminho das soluções mais adequadas, sendo esse mecanismo de investigação um processo concreto de pensamento, sem o qual nenhum ato intelectual poderia ocorrer (LURIA,1992).

Assim, a relação entre o pensamento e a linguagem aparece como um movimento que abarca uma série de planos. Portanto, o intelecto da criança se desenvolve e o significado da palavra é substituído por generalizações do tipo cada vez mais elevadas em que há formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento desses conceitos, pressupõe o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores como a atenção deliberada e a memória lógica.

A atenção, para Luria (1981) e Vygotsky e Luria (1996), corresponde ao caráter direcional e à seletividade dos processos mentais, fator responsável pelo processo que mantém uma vigilância sobre o curso preciso e organizado da atividade mental. Desde muito cedo, a criança vive em um ambiente rodeado por adultos e, ao receber um estímulo visual, por exemplo, de sua mãe apontando um objeto para ela, essa direção da atenção da criança, por meio da comunicação social, palavras ou gestos, marca o estágio da organização social da atenção. A partir da atenção exterior, socialmente organizada, desenvolve-se a atenção voluntária que, nesse momento, é uma ação auto reguladora.

As condições culturais em que se encontra o meio ambiente, a escola e o contexto profissional e vocacional são fatores externos que exercem influência sobre a criança, além de estímulos culturais e artificiais que afetam sua personalidade. Assim, ela começa a aprender e a agir de acordo com a tarefa proposta e cada tarefa introduz mudanças na estrutura comportamental, produzindo tensões, impulsionando a pessoa a uma série de ações e visando sua realização. Dessa forma, “[...] quanto mais definidas as formas traçadas para os caminhos de realização desta tarefa, mais persistentes e fortes se torna o estímulo, impulsionando sua realização organizada” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.197).

A atenção involuntária, para Luria (1981) e Vygotsky e Luria (1996), é subjugada à intensidade dos estímulos naturais da percepção, comum aos homens e aos animais, incluindo seus mecanismos neurofisiológicos, procedimentos requeridos à adaptação do organismo ao meio. Diferentemente, a atenção voluntária, específica dos seres humanos, possibilita concentrar a atenção de forma

intencional, sobre determinados estímulos em detrimento de outros (MARTINS, 2011).

Em síntese, a atenção para Vygotsky e Luria (1996) ocupa o primeiro lugar da estrutura psicológica, pois, com auxílio das palavras, a criança começa a criar centros novos dentro da situação percebida, deslocando-se do campo perceptivo e desdobrando-se ao longo do tempo como um componente dinâmico das atividades psicológicas. A possibilidade de combinar esses elementos dos campos visuais presente e passado num único campo de atenção leva à reconstrução de outra função fundamental psicológica superior, a memória.

Segundo Vygotski (2001), há dois tipos de memória: a imediatista, que se refere aos estímulos externos próximos da percepção (memória natural) e o processo da memória mediada para além das dimensões biológicas do sistema nervoso, permitindo incorporar novos estímulos artificiais, ou autogerados, que são os signos. Assim, evidencia-se que as funções elementares correspondem aos estímulos externos memória natural e as funções mentais superiores criam estímulos artificiais ou signos memória mediada, resultantes dos processos psicológicos decorrentes ao contexto sociocultural.

Em relação às diferenças entre as expressões involuntárias (naturais) e voluntárias (culturais) da memória, Leontiev (2005) ressaltou, em suas pesquisas, que o domínio da memória voluntária vem de um processo longo e difícil, no qual a criança, desde muito nova, quando submetida a estímulos evocadores explícitos como, por exemplo, uma dúzia de palavras, mesmo tendo auxílio de figuras como “trenó” pra lembrar da palavra “cavalo”, não dá qualquer atenção a estímulos auxiliares, pois apresenta uma lembrança natural, uma vez que os estímulos parecem ser recordados por meio de um processo de impressão simples e direta, não mediada. Assim, somente entre nove e dez anos de idade, evidencia-se a mediação internalizada quando a criança passa a criar seus próprios estímulos evocadores, de modo que quaisquer estímulos auxiliares poderiam assegurar a recordação (LURIA, 1992).

A memória não mediada e a atenção involuntária são mais elementares, pois estão presentes nas determinações inatas do organismo humano, surgindo como consequência da influência direta de estímulos externos sobre os indivíduos. Diferentemente da memória mediada, que inclui a ação voluntária do sujeito, ao apoiar-se em elementos mediadores que o ajude a lembrar de conteúdo específico

ao registro de experiências para a recuperação e uso posterior dos mesmos (OLIVEIRA, 2010).

Na primeira infância, a memória é involuntária, pois a criança ainda não planeja a tarefa de fixar algo e depois recordar. Ela, com dois ou três anos, fixa na memória apenas aquilo que tem significação no momento, o que está relacionado com suas necessidades e interesses imediatos. É por volta dos 4 ou 5 anos, que a criança começa a fixar as coisas na memória de maneira voluntária e é na idade escolar, em decorrência do ensino sistematizado, que se verificam transformações decisivas em direção à conquista da memorização mediada.

Não obstante, já nos anos iniciais da idade pré-escolar, ao término do terceiro ano, sob condições que promovam a internalização de signos, a atenção voluntária e a memória mediada revelará seus primeiros indícios, apontando conexões entre estímulos externos e operações internas, dando margem para que os próprios meios externos sejam utilizados com maior adequação, enriquecendo a qualidade atencional como operação interna. Por conseguinte, a atenção passa a abarcar, não só as propriedades dos estímulos captados sensorialmente, mas também uma série de outros selecionados a partir da palavra e da fala, no qual a palavra adquire, cada vez mais, a capacidade de dirigir e coordenar as ações (MARTINS, 2011).

Para Smirnov (1960), nos primeiros anos escolares, a criança se apoia nas relações e fixações com o objeto concreto, na expectativa de compreender o proposto pelo professor. Por essa razão, quanto mais nova for a criança, mais necessitará de estímulos mediadores para conseguir recordar o que foi ensinado. Assim, é fundamental que o professor reforce, de forma sistematizada, a informação para que a criança a fixe na memória. Por outro lado, entre cinco e seis anos, essa capacidade de armazenar e recordar informações é ampliada.

Vygotsky e Luria (1996) analisaram, em seus experimentos, a diferença entre crianças de 5 ou 6 anos e crianças em idade escolar. Assim, os autores observaram que as que possuem 6 anos apresentam uma memória imediata e natural para recordar o objeto, enquanto que as crianças em idade escolar possuem grandes números de técnicas que utilizam para memorizar o objeto, pois são capazes de fazer associações com elementos antigos e novos e, às vezes, fazer anotações e assim por diante. Ambas possuem, em geral, memória semelhantes, mas utilizam-nas de formas diferentes. Essas são transições de formas naturais da memória para formas culturais.

Na adolescência, ocorre mudanças na estrutura da memória, tornando-se cada vez mais lógica e intencional, voltada ao pensamento abstrato, utilizando os signos, que passa de mneme (elementar) para mnemotécnica (superior), ou seja, de uma estrutura imediata para uma mediada. Assim, a real função da memória é de organizar, não só a ação presente, mas também a ação futura (VYGOTSKY; LURIA, 1996; VYGOTSKI, 2001).

[...] na formação da memória voluntária (ou arbitrária), não é a estrutura da memória que se transforma, mas a sua integração a um sistema interfuncional, especialmente, as estreitas relações que estabelece com o pensamento. Nessa direção, afirmou que a memória é o ponto de apoio do pensamento da criança desde as suas origens e, para ela, “pensar é recordar”, isto é, pensar representa uma extensão da percepção experienciada, cujos vestígios foram fixados na memória (MARTINS, 2011, p. 130).

Neste contexto, Smirnov (1960, p.201) afirma que a memória tem um significado extraordinário para o homem, graças a fixação intencional que se acumulam as experiências, as recordações e os reconhecimentos de acontecimentos passados, lugares conhecidos, músicas antes escutadas, e reconhecimentos de pessoas, isto é, a memória é reflexo do que já existia no passado. Esse reflexo está baseado nas conexões temporais firmes, bem como na sua atualização e no seu funcionamento nas ações futuras (reprodução e recordação).

Portanto, função básica da memória é organizar o pensamento de forma sistematizada, para que indivíduo possa reter, recordar e reproduzir os conteúdos. Por outro lado, é imprescindível a mediação do professor para auxiliar os alunos a estabelecerem as relações e as associações significativas de tal maneira que ele possa se apropriar dos conhecimentos científicos.

É importante ressaltar que os participantes dessa pesquisa se encontram matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que, nesse período, a escrita se estabelece como ação mobilizadora no desenvolvimento das funções psicológicas superiores: atenção, memória e linguagem. Nesse quesito, a escola é o espaço que promove a prática pedagógica para incidir nos processos de desenvolvimentos ainda não consolidados.

1.2 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

De acordo com Luria (2010), a linguagem escrita começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis na mão da criança e lhe mostra como formar letras, pois na "pré-história" individual, a criança desenvolve, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos de escrita e são capazes de desempenhar funções semelhantes, mas que são ampliadas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado.

O autor, em seus estudos com crianças entre 3, 4 e 5 anos, identificou, em seus experimentos, que no primeiro estágio, os rabiscos e as garatujas que as crianças menores faziam para tentar imitar a escrita adulta, não serviam depois para recordar as frases que eram faladas, pois a pré-escrita dessas crianças estava dissociada de seu objeto imediato. Já em um segundo estágio, as crianças inscreviam marcas que lhes permitiam lembrar uma ou outra frase, criando, dessa forma, um auxílio técnico não diferenciado à memória, que é a precursora da verdadeira escrita (SOARES, 2018).

Ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras. Uma linguagem que é puramente imaginativa e que exige a simbolização da imagem sonora por meio dos signos escritos (isto é, um segundo grau de simbolização) (VYGOTSKY, 1988, p. 99).

Vygotsky (1988) considera a assimilação de uma escrita simbólica culturalmente elaborada não apenas como uma atividade motora, pois a linguagem escrita faz parte de um sistema de símbolos e signos cuja dominação remete a um ponto crítico no desenvolvimento cultural da criança, e não deve ser alcançado de forma mecânica, mas de um longo processo de funções comportamentais complexas.

Vygotsky (2007) distinguiu, nos processos de linguagem, um plano interno (significativo, semântico) e outro externo (fonético). Assim, diante da escrita, a criança precisa decifrar o que está escrito, ou seja, entender como a escrita funciona.

Nesse contexto, a primeira esfera de atividades realizadas pela criança, os rabiscos e desenhos feitos no papel, evidenciam a representação simbólica e gráfica nos primeiros anos de vida. A segunda esfera de atividade, que une os gestos e a linguagem escrita, é a dos jogos das crianças, pois a utilização de alguns objetos como brinquedos denotam a função de signo a eles. Por exemplo, quando a criança pega um cabo de vassoura e pode designar um cavalo, assim fica evidente que o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita são momentos preliminares no desenvolvimento da linguagem escrita em sua vida escolar.

Referente a essas teorias, as atividades de brincadeiras de faz de conta, o desenho, os rabiscos, a representação icônica de seres, objetos e sentimentos fazem parte do processo de desenvolvimento da língua escrita, por constituírem oportunidades de atribuição de signos a significados. Dessa forma, na aprendizagem da escrita, diferentemente da fala, caracterizada por um processo onde, além da criança estar imersa em um ambiente que ouve e fala a língua materna, a mediação do outro é necessária, visto que a escrita é uma invenção cultural, decorrente da construção de uma visualização dos sons da fala (SOARES, 2018).

Assim, Vygotsky (2007) esclarece que o ensino da escrita é socializado na escola desde a educação infantil e não somente nas séries iniciais do ensino fundamental, pois a criança é capaz de descobrir a função simbólica da escrita desde pequena, muito antes do adentrar a escola e aprender as primeiras letras. A segunda orientação diz respeito à escrita que deve ter significado para a criança, ou seja, uma linguagem contextualizada que não se desenvolve somente por meio de exercícios mecânicos e sem sentido. A terceira e última prática, exposta pelo autor, para a organização do ensino da linguagem escrita é que ela deve ser ensinada de forma sistematizada, de maneira que a criança compreenda que a escrita está presente nas relações sociais, nos desenhos que faz e nas brincadeiras que realiza.

Fundamentando-nos em estudos de Vygotsky (1988), sobre o nível de das produções das crianças, considerando desde a sua pré-história, até o desenvolvimento pleno da capacidade de escrita, Coelho (2011, p. 68-67) expõe:

Nível I - Fase pré-instrumental ou pré-escrita, dos atos diretos, imitativos, primitivos. A criança não compreende o mecanismo da escrita, apenas imita o gesto do adulto. Ela não usa o signo como auxiliar mnemônico, mas graf a em sentido linear, demonstrando primeiros sinais de compreensão externa da escrita. Nesta fase, escrever não ajuda a memorização, pelo contrário, atrapalha. A criança realiza grafismos por impulso imitativo da escrita alheia,

faz “leitura” a partir de ilustrações, pode utilizar-se de letras ou pseudoletas, mas de maneira não-instrumental, isto é, elas não têm função específica de escrita.

Nível II - Fase do signo primário ou signo estímulo. As inscrições não são diferenciadas, mas há relação funcional com a escrita, com sinais estáveis. Por meio da escrita topográfica, a criança faz o desenho da fala na qual usa marcas (figuras e imagens) específicas para lembrar-se do material que foi “ditado”. O aspecto topográfico dessa escrita indica que nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação, relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico de memória. Ela pode começar a usar letras de maneira ainda ilegível, sem muita significação, como uma simples resposta a uma sugestão, não há conteúdo próprio e a criança não desvenda o significado do que foi anotado.

Nível III - Fase do signo-símbolo. A escrita já é estável e vai adquirindo significação e caráter mnemônico. O signo-estímulo da fase anterior é substituído pelo signo-símbolo, com o mesmo significado para todos, legível, de uso instrumental. Consegue demonstrar uma aproximação com a escrita, com o conhecimento do signo, com letras de forma ou manuscrita, e uma preocupação com a direção, respondendo a uma sugestão: frase grande grafia grande, frase pequena grafia pequena. Um primeiro salto qualitativo é dado, refletindo não apenas o ritmo externo das palavras dadas, mas o seu conteúdo. O signo começa a adquirir significado ao se introduzirem os fatores número, forma e cor, relacionados às palavras.

Nível IV - A grafia da criança começa a adquirir características de escrita simbólica. Pela primeira vez, a criança é capaz de “ler” o que escreveu. Sai do nível da imitação mecânica para o status de instrumento funcionalmente empregado. Pode ocorrer que a criança utilize a escrita pictográfica como recurso, se ela não conhece as letras ainda.

Nível V - Fase da escrita simbólica propriamente dita, extremamente significante, em condições de utilizar estratégias metalinguísticas. A criança compreende a leitura e produz escrita significativa como forma complexa de comportamento cultural, com textos que utilizam palavras formadas por sílabas complexas que, apesar dos erros, são legíveis para os demais leitores. Na leitura, passa a fazer pausas, a ter fluidez crescente com eventuais demoras e erros isolados. Demonstra controle na escrita como um instrumento de linguagem mais elevada, cuidando da sintaxe, da ortografia. Utilizando-se de suas funções mentais superiores, apresenta pensamento categorial que permite o uso de estratégias metacognitivas para monitorar seus conhecimentos linguísticos.

Dessa forma, inferimos que a apropriação da linguagem escrita, no contexto escolar, ocorre por meio de atividades envolvendo a leitura e a escrita, pois a criança precisa entender que a escrita não se limita apenas à decodificação das palavras, mas também abarca a necessidade e a interação humana. A escrita medeia a relação com a cultura pelo significado que adquire e “[...] é pela presença de outra pessoa que a criança percebe a necessidade de produzir uma escrita compreensível, tanto quanto deseja ler o que o outro produziu” (COELHO, 2011, p.59).

Sob esse prisma, e Dionísio (2007) enfatizam que a habilidade de ler e de escrever estão diretamente envolvidas no uso da escrita e em fenômenos relativos à

escrita como prática social, por um processo de escolarização organizado em séries e sistematizado.

Ler, em uma perspectiva individual, denota habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras. Além disso, é um processo de construção da interpretação, de captar o sentido de um texto escrito, da capacidade de compreender uma sequência de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações e requer funções cognitivas e metacognitivas. Ao ler, o sujeito tem que fazer predições iniciais sobre o significado do texto, combinar conhecimentos prévios com as informações, modificar as predições iniciais, além de refletir sobre o que foi dito, tirar conclusões e fazer avaliações (SOARES, 2011).

Ademais, escrever é um processo de relacionamento entre as unidades sonoras e os símbolos escritos e envolve expressão de ideias e de organizações do pensamento sob a forma de escrita. Ao escrever, o sujeito traduz fonemas, grafemas e habilidades metacognitivas que envolvem a ortografia, o uso da pontuação adequada, a seleção de informações importantes sobre o texto e a identificação dos seus interlocutores, além de habilidades cognitivas como a coordenação motora e a noção espacial que auxiliam na escrita.

Soares (1998) afirma que o indivíduo que lê e escreve é aquele que usa a leitura e a escrita e que responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita, transformando o sujeito em um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Smolka e Góes (2008) apontam que, para atender as demandas sociais da escrita no contexto de sala de aula, a repetição, a memorização e a reprodução dos alunos devem ser valorizadas. As tentativas, os acertos e os erros são essenciais para classificar os níveis de hipótese de escrita de cada sujeito em condições de produção, visto que a atividade mental não é apenas cognitiva, mas também discursiva, pois a criança aprende a ouvir e a compreender o outro por meio da leitura, além de dialogar e dizer o que pensa pela escrita.

Assim, inferimos, como foco de nossa pesquisa, que as atividades de produção e de revisão de texto, em sala de aula, contribuem para o pensamento metacognitivo e possibilitam que o aluno retome o texto original e que faça as alterações necessárias, verificando a coerência, a estruturação, repensando os

aspectos ortográficos e produzindo textos adequados à modalidade de escrita convencional.

Alguns aspectos externos precisam ser ensinados à criança, por exemplo, o uso de parágrafo, pontuação, hífen, letras maiúsculas, margens e mudança de linha, que são de natureza técnica e cultural, logo a criança não os aprende por si mesma. Assim, quando houver a internalização desses aspectos, alcançará a sistematização necessária para obter maior independência. Desse modo, é fundamental a mediação socializadora do professor (COELHO, 2011).

Smolka e Góes (2008) ressaltam que a criança tem uma imagem da função do professor e do papel que é esperado pela escola e, assim, procura realizar as atividades, seguindo pistas e indicações propostas pelo docente.

Nesse contexto, a escola é o local que favorece o processo de ensino e aprendizagem da escrita, bem como as interações sociais entre professor e aluno; aluno e aluno; aluno e os profissionais da educação: agentes educacionais, agentes administrativos, equipe diretiva e pedagógica. Vigotskii (2010) postulam, nesse sentido, que a criança, ao entrar na escola, ainda não está habituada ao ambiente pedagógico e possui habilidades culturais próprias e tentativas primitivas para lidar com tarefas culturais por si mesma.

É no ambiente sistematizado do espaço escolar que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na criança, pois é um ambiente propício ao aprendizado e à apropriação de conhecimento científicos, historicamente acumulados pela humanidade. Vygotsky (2007) afirma que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, logo a escola deve considerar o nível de desenvolvimento que a criança se encontra.

Nessa perspectiva, conforme Oliveira (2010), se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola tem papel fundamental de conhecer o nível de desenvolvimento da criança e de dirigir o ensino, não somente para etapas já consolidadas, mas sim para níveis de desenvolvimento ainda não incorporados, funcionando como um motor de novas aquisições psicológicas.

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos no indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem suporte de outros indivíduos da mesma espécie (OLIVEIRA, 2010, p. 60).

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que operaram quando a criança interage com outros de seu ambiente. Quando internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento autônomo da criança (VYGOTSKY, 2007).

O autor chamou de nível de desenvolvimento real as atividades que as pessoas conseguem realizar por si mesmas, que são funções mentais que se estabelecem como resultado do aprendizado de desenvolvimento completados, ou seja, é o nível que a criança se torna capaz de fazer com autonomia o que antes só conseguia fazer com ajuda de outra pessoa.

A zona de desenvolvimento proximal é distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por soluções de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O professor, nesse contexto, tem um papel fundamental, pois atua na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, auxilia o aluno a delinear seu futuro imediato e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso, não somente ao que já foi consolidado, como também àquilo que está em processo de desenvolvimento. Dessa forma, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, poderá ser feito apenas por ela amanhã (VYGOTSKY, 2007).

Assim, é nesse ponto que o professor tem seu maior empenho, onde ele deverá: mediar o processo educacional, transmitir o conhecimento científico sistematizado, ampliando a vivência do aluno e possibilitando a formação de novos conceitos ricos em conteúdo, uma vez que a formação de novas capacidades no psiquismo depende das mediações que serão oportunizadas.

Essa interação organizada, planejada e sistematizada da criança com o professor, com o adulto ou com outra criança favorece as reorganizações internas e impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que promove a aprendizagem e a apropriação do conhecimento historicamente construído e produzido. Portanto, a educação deve oportunizar as mesmas condições para que todos se apropriem e desenvolvam a linguagem oral e escrita e a sua utilização num contexto histórico, social e ideológico.

A dar continuidade ao tema aqui eleito e, para somar informações acerca do que já foi exposto, no próximo capítulo, abordamos os pressupostos teóricos e

metodológicos a respeito da escrita no ensino de produção textual nas escolas de ensino regular.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Neste capítulo, apresentaremos as concepções de escrita de diferentes estudiosos da linguística e da educação. Além disso, conceituamos revisão e reescrita, etapas do processo de construção do texto e relacionamos com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente, a atenção, a memória e a linguagem.

2.1 A LINGUAGEM ESCRITA COMO UM PROCESSO DE INTERAÇÃO

A língua é uma atividade humana que se constrói, existe e funciona em um universo social e coletivo, se dispondo de múltiplos recursos expressivos e na associação dos diversos contratos sociais, e chegar ao enunciado (GARCEZ, 1998). Desse modo, entende-se a língua como um sistema que prevê recursos linguísticos que são explorados indefinidamente nas interações sociais (FIAD, 2006).

Bakhtin (2009) afirma que a língua se apresenta como uma corrente evolutiva ininterrupta e está intimamente relacionada ao discurso em suas condições de produção e recepção de texto. Nesse sentido, ao relacionar interação e comunicação, é preciso considerar o papel do outro (ouvinte) como interlocutor desse processo dialógico da linguagem.

A compreensão da palavra como signo linguístico é formada de consciência, ideologia, pensamento dos sujeitos, por ser resultado das interações sócio-histórica e verbo-ideológica. Dentre os pressupostos dialógicos sobre a linguagem, Freitas (1999) ressalta que a interação acontece entre os sujeitos, em um processo dialógico, ou seja, na enunciação ou em enunciações reais, na relação entre o “*eu*” e o “*outro*”, mediante à mediação do signo verbal ideológico, dentro de níveis ou graus de sociabilidade. Portanto, quanto maior for o grau de suas interações verbais sociais, maior será o grau de consciência dos indivíduos.

Na produção escrita, essa interação social entre “*eu*” e o “*outro*” é evidente no texto, pois ele é dirigido a alguém. Conforme Menegassi e Gasparotto (2019), o *outro*, na produção escrita, em contexto escolar, por exemplo, é o professor, o destinatário do texto e das normas que regem aquele evento enunciativo e para

produzir esse texto. Ademais, o aluno conta com a mediação docente, que acontece por meio da interação.

O trabalho com escrita e reescrita que considera o desenvolvimento do aluno como sujeito proporciona o desenvolvimento da consciência discursiva pela linguagem, que possivelmente estende-se ao desenvolvimento do sujeito como um ser social, capaz de agir, argumentar, refletir sobre si e sobre o outro/interlocutor nas diversas situações cotidianas (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2015, p. 812).

Nesse contexto de escrita como um processo de interação entre professor - discurso, escrita - aluno, professor - aluno, aluno - aluno é que as habilidades discursivas são desenvolvidas, e o aluno percebe que seu texto é produto de uma necessidade da expressão escrita vinculado a uma realidade sócio-histórica (MENEGASSI, 2010; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019).

Garcez (1998) enfatiza que o texto é sempre direcionado a um interlocutor, à pessoa com que dialogará com a escrita, a que argumenta, comenta e critica as informações e ideias.

Sob esse enfoque, Bakhtin (2009) estabelece três tipos de interlocutores: real, virtual e superior. O primeiro é o interlocutor real, a quem a produção textual se destina. Esse interlocutor está fisicamente presente e interfere no processo dialógico da produção, podendo ser na figura do professor como mediador e coprodutor e não como único leitor. O segundo é o interlocutor virtual, que é marcado pela atividade de produção como um membro específico do corpo social. E o terceiro, o interlocutor superior, representa o contexto institucional, as normas padrões de escrita que exercem e regem o contexto enunciativo, que acaba influenciando tanto na forma de escrever quanto no ato de revisar e reescrever textos (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019).

A compreensão dos pressupostos dialógicos, entre os interlocutores do texto, abarca a interação do evento enunciativo e seus múltiplos discursos entre o aluno e seus conhecimentos anteriores no momento da escrita e entre professor e aluno no trabalho de revisão e reescrita (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019). Dessa maneira, o usuário da língua escrita, ao conceber um texto como unidade de ensino e aprendizagem, torna-se sujeito ativo do diálogo contínuo com diferentes textos e com seus leitores (GERALDI, 1996).

Essa interação entre produtor textual e seu interlocutor permite o aprimoramento das estruturas linguístico discursivas de um texto, incorporando a leitura, a análise, a reflexão e a reelaboração, o que interfere na produção de atividades que serão desenvolvidas na relação professor, texto e aluno.

Vygotsky (2007) destaca a importância dessa interação com o “outro” no contexto de apropriação da linguagem escrita. Ao explicitar sobre a zona de desenvolvimento proximal, ele refere-se ao desenvolvimento em processo que está por se consolidar. Para isso, é fundamental a participação de outra pessoa mais experiente que, no caso, pode ser o professor, um familiar e/ou o aluno ou, ainda, o “outro” que são os produtores e interlocutores do texto.

2.2. CONCEPÇÃO DE ESCRITA

Fiad (2006) postula que a escrita recobre atividades diferentes, como o gesto gráfico, a cópia, a resolução de exercícios e a produção de textos. Nessa dinâmica, a autora apresenta três teorias: modelos psicológicos, teoria de emancipação e manuscritos literários. Os modelos psicológicos das atividades da escrita são os que conduzem à compreensão de situações didáticas na realização da produção da escrita, uma vez que a escrita não é um resultado de inspiração que possibilite a sua concretização, mas é fruto de uma atividade que envolve seleções, escolhas e decisões durante sua realização.

As teorias de emancipação são as que interpretam a língua como acontecimento social, uma forma de ação, interação entre os indivíduos, pois, ao falar e ao escrever, ocorre um processo de interlocução. Desse modo, “[...] a língua conduz a uma compreensão da escrita como um trabalho com a linguagem que se dá diferentemente das situações de interação em que a língua oral predomina” (FIAD, 2006, p.12).

O terceiro processo de teoria analisado pela autora são os manuscritos literários. Apoiados nas teorias linguísticas da enunciação e na teoria dialógica de Bakhtin (2009), esses estudos reforçam as representações da escrita como trabalho, que revelam os conhecimentos linguísticos de quem produz.

[...] o trabalho com a linguagem estaria presente em todas as fases da escrita: quando o autor de um texto começa a planejar o que vai escrever, quando começa a fazer anotações visando à produção de seu texto, quando elabora um roteiro do texto. [...] ele faz todos esses movimentos em função dos objetivos de sua escrita, de seus interlocutores, da adequação à situação de produção (FIAD, 2006, p. 27).

Menegassi (2016) fundamentado, sobretudo, nos estudos de Geraldi (1996), Fiad e Mayrink-Sabinson (2001) e Sercundes (2004) ressalta que o ensino da produção textual escrita em língua materna passou, ao longo da história da educação brasileira, por várias concepções de escrita, sendo elas: a) escrita com foco na língua; b) escrita como dom/inspiração; c) escrita como consequência; d) escrita como trabalho.

A escrita, com o foco na língua, corresponde à internalização do pensamento em relação às regras gramaticais e à norma padrão de escrita. A escrita como dom ou inspiração determina que o aluno busca informações nos seus conhecimentos acerca do texto e, para isso, basta que tenha o “dom divino” ou a “inspiração divina” para produzi-lo, em uma recorrência a poderes espirituais divinos para escrever, conforme sustentavam os antigos escribas dos templos religiosos.

Nessa abordagem, escrever, para o aluno, é apenas combinar informações divulgadas pelos meios de comunicação, sem qualquer discussão sobre o tema, habilidade decorrente de um dom, com o objetivo de preencher os espaços livres de uma aula e manter o aluno ocupado, evitando que ele fique ocioso na sala de aula.

Dessa forma, o compromisso com o processo de produção do texto se limita a apenas no fato que o professor irá recolher o texto para “vistar”. Assim, o produto dessa abordagem metodológica é um texto sem finalidade, sem interlocutor definido, sem gênero textual proposto e, conseqüentemente, sem objetivo de produção.

A escrita como consequência acontece quando o trabalho realizado em sala de aula ou em extraclasse é feito de forma homogeneizada, por exemplo, o aluno é conduzido a uma pesquisa, a um debate, a assistir um filme ou a fazer um passeio ou visita e, na seqüência, deve produzir um texto (MENEGASSI, 2010, 2016).

Assim, conforme o referido autor, na escrita como consequência, a produção textual é vista como penalidade, pois a escrita é percebida pelo aluno como: a) um registro que serve para atribuição de uma nota; b) registro que penaliza o aluno pela atividade extra; c) escrito que comprova que o aluno participou da atividade proposta, não necessariamente que a compreendeu; d) produto para correção do

professor; d) produto de comparação entre outros textos; e e) produto de avaliação, atribuição de nota.

A escrita como trabalho passa pelas etapas do processo de planejamento, execução, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2016; BELOTI, 2016). A primeira etapa, como o nome já diz, consiste no planejamento de como o escritor produzirá seu texto, além de quais elementos linguístico-discursivos usará, fazendo o levantamento das informações e organizando suas ideias.

Na execução da escrita o escritor define, desenvolve e exemplifica as ideias e as informações levantadas no planejamento, buscando manter a unidade do texto e efetivamente realizar a escrita do texto. A revisão é o momento que o escritor, após escrever, faz a releitura de seu texto, pontuando quais aspectos formais e de conteúdo devem ser alterados. Essa etapa de revisão do texto pode ser realizada pelo próprio escritor, pelo professor ou por um colega de sala, sempre orientados pelo docente. A última etapa, é a reescrita, onde o autor do texto observa os levantamentos dos aspectos a serem revisados e faz a reescrita da produção textual (MENEGASSI, 2016; BELOTI, 2016).

Assim, no quadro 1, conforme Beloti (2016), é possível sintetizar os conceitos da escrita como trabalho, mostrando as particularidades de cada etapa do processo de produção.

Quadro 1 – Objetivos e características principais da escrita como trabalho

Etapa	Objetivos e características principais
Planejamento	Programar e delinear como será produzido o texto, considerando todos os elementos das condições de produção. Esse processo pode ocorrer constantemente, pois o produtor pode planejar e replanejar o que deve ser escrito, conforme o desenvolvimento da escrita.
Execução	Materializar o esboço feito no planejamento: ato de escrever em si. Ocorre quando o escritor produz o texto e, também, quando o reescreve, fazendo alterações a partir de revisões
Revisão	Rever os aspectos linguístico-discursivos, tendo como parâmetros os objetivos iniciais, o comando de produção e a situação de enunciação, a fim de deixar o texto o mais adequado possível à situação de interação verbal social. Pode ocorrer durante todo o decurso da atividade de escrita e ser feita pelo próprio produtor, por um colega ou pelo professor e acontece, ainda, pelo produtor diante dos apontamentos feitos pelos revisores.
Reescrita	Fazer alterações no texto, considerando as revisões feitas. Essa etapa é processual e recursiva, podendo ocorrer especificamente após alguma revisão – apontamentos dos colegas ou do professor – ou, simultaneamente, ao processo de revisão pelo produtor.

Fonte: Beloti (2016, p. 51).

O processo de revisão e reescrita, que leva a modificações e alterações no texto inicial, considera a escrita como “trabalho”, porque demanda preparar, construir, revisar, reescrever e avaliar um texto, por isso ela é considerada como pertencente à abordagem processual-discursiva de escrita (MENEGASSI, 2016).

Nesse processo, a escrita como trabalho deliberado, pensado, interativo, dialógico e produtivo, as condições de produção dos textos e as informações orais ou escritas direcionam o aluno à atenção de características específicas do texto na modalidade de escrita, conduzindo-o a fazer associações armazenadas na memória para organizar o pensamento e executar o texto escrito que atenda a finalidade comunicativa da interlocução.

Além disso, é importante ressaltar que a produção escrita mobiliza funções psicológicas superiores, pois, ao escrever, o sujeito internaliza conceitos, elabora o pensamento e adquire novos conhecimentos. Além disso, Garcez (1998) expõe que a escrita:

Exige o desenvolvimento de atividades mentais extremamente complexas (as funções mentais superiores) tais como a memorização ativa, a atenção voluntária, as ações conscientemente controladas, o pensamento abstrato, a capacidade de generalização, o comportamento intencional, entre outras (GARCEZ, 1998, p. 80).

Nessa relação dialógica entre o escritor e a pessoa com quem o produtor do texto se dirige para argumentar, comentar e criticar, o professor é visto como o mediador que ajuda o aluno na produção textual. Assim, nesse processo de interação, as funções psicológicas superiores de atenção, memória e linguagem emergem e possibilitam que o aluno desenvolva a habilidade de produzir um texto, uma vez que, para realizar a produção textual, o aluno busca informações armazenadas em sua memória, a fim de dividi-las e organizá-las conforme as exigências do texto que produzirá.

Na interação entre escritor, texto e interlocutor, o professor seleciona o que é objeto de atenção do aluno na atividade de revisão e reescrita e o aluno se volta para o texto revisado pelo professor e observa o que precisa ser melhorado.

2.3 ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL COM ÊNFASE NA REVISÃO E REESCRITA

Para Serafini (1998), a primeira versão do texto é a origem das próprias ideias do autor. A etapa de revisão ocorre de forma contínua, com a finalidade de melhorar o texto, eliminar os erros encontrados, além de deixá-lo claro e organizado. Dessa forma, a revisão, para a autora, consiste em fazer modificações no texto como cortar, simplificar frases, suprimir palavras, pronomes, adjetivos e outras questões relacionadas à forma de um texto, enquanto a revisão de conteúdo diz respeito à compreensão global do texto, à tese e aos pressupostos do raciocínio, que devem ser claros para o leitor.

Assim, a revisão possibilita maior interação entre o professor e o aluno, onde o texto torna-se um diálogo, devolvendo a voz ao sujeito autor, permitindo que ele reflita sobre os apontamentos e que, logo após, estabeleça critérios para acatar ou não as sugestões de alterações no texto (GASPAROTTO, 2014).

Nesse processo de revisão, principalmente a realizada pelo professor, Serafini (1998) pontua três tipos de correções: indicativa, resolutiva e classificatória. A indicativa corresponde em marcar palavras e/ou frases que apresentam erros ou que são pouco claras, limitando as correções às questões ortográficas e lexicais. Assim, o aluno deve observar as indicações, reler os trechos com problema e buscar solucioná-los. Esse tipo de correção pode contribuir para que o aluno busque recursos para reformular seu texto, porém, mesmo com a indicação e a releitura, o aluno poderá não compreender a natureza do desvio e não realizar a adequação. “[...] Além de sublinhar palavras com desvios de grafia, pode-se também indicar períodos ou parágrafos inteiros com problemas” (GASPAROTTO, 2014, p. 72).

A correção resolutiva consiste em arrumar todos os erros, reescrevendo palavras e frases inteiras. Muitas vezes, essa correção não orienta de modo preciso os erros, dificultando o aluno a solucionar os problemas em relação às alterações no texto, pois, ao ver o desvio no texto do aluno como uma falta de acentuação ou palavra escrita incorretamente, o professor já faz as alterações, conduzindo o sujeito a apenas copiar as respostas já dadas.

A classificatória, por sua vez, respeita o princípio de uma boa correção, porque o erro é demarcado, onde o professor cria marcações no texto, por meio das abreviações como, por exemplo, a letra P para indicar problemas de pontuação e OT

para problemas relacionados às questões ortográficas. Dessa forma, o aluno pode visualizar, no momento da sua revisão, qual aspecto deve ser observado e corrigido.

Serafini (1998) recomenda a combinação dessas metodologias para evidenciar o problema e classificar sua natureza para que, dessa maneira, o aluno tenha condições de revisar e reescrever seu texto.

Ao reconhecer a língua como um fenômeno social, uma forma de ação e interação entre os sujeitos, essa concepção admite que, ao falar e ao escrever, os sujeitos constroem uma interlocução com a língua, preveem recursos de um sistema linguístico que são utilizados nas interações. Isso significa que, ao ensinar a criança a escrever, implica em instruir recursos linguísticos para eles analisarem seus textos e perceberem a possibilidade de alterações (FIAD, 2006).

Neste sentido Fiad (2006) salienta que a primeira característica da reescrita remete ao trabalho realizado pelo autor, quando retoma ao seu texto e faz algumas alterações relacionadas com a linguagem, modificando-o em vários aspectos. A segunda característica do conceito de reescrita é reconhecer que o texto é uma reescrita, pois quando enunciamos algo, estamos, de certa forma, retomando o que outros já anunciaram. Logo, “[...] nessa interpretação, o outro está sempre no discurso: escrever é sempre reescrever” (FIAD, 2006, p. 2).

No processo de reescrita, o produtor acaba trabalhando com ampliações ao discurso, com as operações linguísticas, sendo elas (MENEGASSI, 2010, MENEGASSI, 2016): a) O acréscimo ou a adição de elemento gráfico, acento, pontuação, grafema, palavra, frase, parágrafo e informação à coerência do texto. Nessa operação, é solicitado ao produtor que adicione informações no texto ora para esclarecer, ora para completar informações que não foram integralmente apresentadas ao leitor; b) A substituição de termos e ideias, nos níveis sintáticos, semânticos e pragmáticos. Nessa operação, o produtor, a partir das indicações de sugestões do revisor, ou de seu próprio processo de revisão, realiza substituição de unidades diversas como: acento, grafema, sílaba, palavra, sintagma ou frase, para que possa deixar seu texto com coesão e coerência necessárias à compreensão; c) A supressão consiste na retirada sem prejuízo ou sem substituição de determinadas palavras do texto. Essa operação é empregada quando algum elemento do texto o torna inadequado à produção, alterando sua coerência essencial; d) O deslocamento que consiste na modificação sequencial de unidades linguísticas, que mudam de lugar dentro do próprio corpo do texto.

É válido frisar que a reescrita não corresponde apenas à correção do texto ou em eliminar as formas erradas apresentadas na produção, mas também em “[...] tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torna-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua” (FIAD, 2006, p. 33).

Reescrever não implica em passar o texto a limpo, mas depende da compreensão que o aluno tem dos apontamentos feitos após a revisão do texto feita pelo professor e da revisão do próprio aluno ao retomar seu texto corrigido (GASPAROTTO, 2014).

A reescrita, conforme Garcez (1998), enfatiza a importância do outro no diálogo, pois, ao ouvir/ler/revisar, o sujeito faz uma reflexão sobre o discurso por ele organizado, interpretando e ressignificando, sendo motivado pelos apontamentos e observações que lhe foram sugeridos, evidenciando, dessa forma, o fundamental papel de revisor (professor) ao requerer uma produção textual do aluno.

Assim, para que o processo de reescrita seja constante no contexto educacional, é fundamental metodologias para iniciar a prática de reescrita nas aulas. Assim, Fiad (2006, p. 54) expõe:

1. O professor é o incentivador e provocador das reescritas, já que as crianças, nem sempre conseguem ter o distanciamento necessário em relação aos textos que escreveram.
2. A introdução da prática de reescrita deve ser contextualizada para que não se transforme em uma mera correção dos textos.
3. O trabalho de reescrita deve ser feito na sala de aula, coletivamente, com o professor questionando antes de fornecer respostas; as respostas dos alunos são incorporadas e elaboradas pelo professor, para se chegar a algumas possibilidades de escrita.
4. Na realidade, o trabalho de reescrita começa com a preparação, pelo professor, ao selecionar os textos que serão tomados como ponto de partida para a prática em sala de aula.
5. É parte fundamental dessa preparação a seleção, pelo professor, dos aspectos linguísticos que serão trabalhados, em cada aula de reescrita, ou seja, o professor seleciona, dentre vários, os aspectos relevantes, a partir da leitura dos textos dos alunos. Não é interessante propor a reescrita que inclua vários problemas simultaneamente.
6. A reescrita coletiva pode ser feita a partir da escrita, na lousa, do texto selecionado pelo professor.
7. Além da reescrita coletiva, reescrita em duplas (em que um colega lê o texto do outro e propõe alterações), reescrita em grupos (em que haja rodízio dos textos dos membros do grupo, com sugestões de alterações por parte de todos os leitores).
8. Além da reescrita de um texto completo, podem ser propostas reescritas de trechos de vários textos visando um mesmo problema.

As práticas metodológicas utilizadas na pesquisa foram organizadas de forma remota, portanto, o professor foi um incentivador e provocador da reescrita ao deixar os bilhetes estimulando e indicando ao aluno o que ele deveria fazer no momento de reescrita do texto. Assim, a família teve grande participação, pois eram os auxiliares na hora de realizar as atividades, visto que são alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e necessitam de mediação constante.

O gênero textual trabalhado foi Fábula, por ser de interesse dos alunos, além de trazer ensinamentos contextualizados com a prática social. A reescrita foi individualizada, respeitando as normativas do ensino remoto emergencial, decorrentes da pandemia, que estabelecia a suspensão das aulas presenciais na escola, todavia adotou como medida a rotina de estudos em casa.

2.4. ABORDAGEM TEXTUAL INTERATIVA DE REVISÃO

O trabalho de revisão e reescrita de textos, no âmbito escolar, conforme Menegassi e Gasparotto (2019), acontece a partir da interação entre professor e aluno “[...] como processo de significação, de internalização, de apropriação, de sistematização e de desenvolvimento de habilidades de escrita” (2019, p.108). Nessa perspectiva dialógica, o aluno vê o professor/mediador/revisor como seu colaborador para alcançar o objetivo comunicativo.

Quando o professor é o revisor da produção textual e considera os seis princípios básicos de correção do texto associados à revisão que, segundo Serafini (1998), asseguram que os apontamentos feitos pelo professor auxiliarão o aluno na reescrita de forma produtiva, sendo eles: 1) a correção não deve ser evasiva; 2) os erros apresentados na escrita devem ser reagrupados e classificados; 3) o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar nelas ao reescrever seu texto; 4) deve-se corrigir poucos erros em cada texto; 5) o professor deve estar disposto a aceitar o texto do aluno; e 6) a correção deve ser adequada à capacidade do aluno.

Nesse aspecto, a atividade de reescrita possibilita ao aluno, por meio das marcas deixadas pelo professor, a se deparar com problemas de ordem linguísticas, relacionados à coesão e à coerência em alguns casos, que são compreendidas e superadas pelo aluno (MENEGOLO, 2005).

O aluno, no momento que recebe o texto para refazer, antes de assumir a posição de reescritor, ele assume a de sujeito-leitor de sua própria produção, e, assim, se configuram os vários papéis e posições que ele vai assumindo diante do seu próprio texto (MENEGOLO, 2005, p. 77).

Nesse contexto de revisão e reescrita, Menegassi e Gasparotto (2019) salientam que os apontamentos de revisão nem sempre são compreendidos pelo aluno de forma imediata, podendo responder a reescrita do texto de forma coesa com o que foi solicitado ou de forma gradativa, respondendo alguns aspectos pautados na revisão, ignorando, lembrando, internalizando e se apropriando do processo de elaboração do discurso escrito.

Para que a revisão ocorra de forma interativa e dialógica, o professor, por meio de bilhetes alocados na margem ou no final do texto, além de comentar os desvios, elogia o trabalho do aluno, mantendo um diálogo junto ao sujeito autor e ao processo de aprendizado da prática de revisão e reescrita. Assim, a revisão configura-se num momento de troca, negociação e reflexão entre professor e aluno ou entre aluno e texto. Portanto, a reescrita depende inteiramente da efetividade da revisão e da resposta do produtor do texto (MENEGASSI, 2016).

Na perspectiva de uma abordagem de revisão textual interativa, Menegassi e Gasparotto (2016), pautados nos conceitos propostos por Ruiz e ancorados em Bakhtin, apresentam três alternativas para o trabalho: apontamento, questionamento e comentário.

O apontamento é o recurso com uma intervenção breve e objetiva, introduzido sempre com o verbo no imperativo. O foco maior é informar o problema e indicar sua resolução “[...] o prévio conhecimento entre os interlocutores pode dispensar maiores explicações em determinadas situações, pois o professor já conhece seu aluno e aluno sabe o que seu professor objetivou” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1031).

Figura 1 – Exemplo de apontamento feito no texto

//(era uma vez) um leão que estava
 exausto de (lalo) (cãrora). e veio
 o rato perturbar ele. e daí ele ficou
 nervoso e conseguiu 1 deles.
 o rato é tão fofo que o leão apertou
 e (rãntou) alguns dias se passaram.

1. (TANTO) - ESCREVA A PALAVRA CORRETA.

Fonte: Acervo da autora.

Por conseguinte, temos o questionamento, que é utilizado para chamar a atenção do aluno, por meio de perguntas, para que ele acrescente informações ou faça reflexões sobre os aspectos estruturais e discursivos demarcados no corpo do texto, motivando o aluno a completar suas ideias, bem como despertar sua atenção aos pequenos deslizes durante a escrita, conduzindo, dessa forma, à reescrita adequada.

Figura 2 – Exemplo de questionamento feito no texto

* QUAL SERIA A MORAL DESSA HISTÓRIA?

Fonte: Acervo da autora.

Já o comentário trata-se de uma abordagem mais completa, de revisão textual-interativa, pois engloba o apontamento e o questionamento juntos, permitindo maior interação entre professor e aluno. No comentário, é possível motivar o aluno a manter um diálogo com seu texto, orientando e elucidando os problemas apontados, o que corresponde a uma revisão mais explicativa que possibilita ao aluno ter um compromisso maior com suas habilidades discursivas e, além disso, permite o acompanhamento do desempenho do aluno em cada produção.

Figura 3 – Exemplo de comentário feito no texto

O leão viu o ratinho entre as patas e se e (a rato¹) no (fina²) o leão ficou (quezi³) mas ceda e com muito amor pela amizade o rato foi para lá.

- NO PRIMEIRO PARÁGRAFO. QUANDO O LEÃO VIU O RATINHO ENTRE SUAS PATAS, O QUE ELE FEZ? ESCREVA O QUE ACONTECEU COM O RATINHO NO INÍCIO DE SUA HISTÓRIA.

Fonte: Acervo da autora

O professor, ao revisar o texto do aluno, deve colocar-se na posição de leitor - avaliador e não simplesmente de juiz - avaliador, podendo optar por duas estratégias de oferecimento de informações em seus comentários: a) oferecer sugestões por meio de comentários objetivos, em que se indique o problema encontrado, localizando-o no texto e identificando-o; b) oferecer sugestões por meio de comentários curtos, em que apenas se cita a existência de um problema, que pode ou não ser apontado, localizando-o no texto, mas não identificando-o (MENEGASSI, 1998).

O aluno, por sua vez, ao receber esses comentários, deverá optar por estratégias que se mostrem propícias, sendo elas: a) acatar a sugestão e reformular o pedido; b) aceitar a sugestão e reformular parcialmente o pedido; c) aceitar a sugestão e ir além, apresentando outra reformulação além da indicada; d) apresentar reformulações além das sugeridas; e e) não aceitar as sugestões, ignorando-as conscientemente, ou não acatá-las por não conseguir compreender o proposto ou por não conseguir reformular seu texto (MENEGASSI, 1998).

Nessa dinâmica interativa de revisão, Serafini (1998) ensina a estimular o aluno para rever e a reescrever seu texto, a fim de compreender sobre as diferentes formas de se trabalhar para chegar a uma reescritura adequada. Assim, há três maneiras, sendo elas: a) Pedir ao aluno que copie os trechos do texto que foram

corrigidos pelo professor; b) Pedir ao aluno que reescreva algumas partes da redação, obedecendo às diretrizes específicas dadas pelo professor, ao lado do texto; c) Pedir ao aluno para fazer uma nova versão de seu texto, utilizando todas as correções apontadas e seguindo todos os conselhos. Além disso, o professor deve ser cauteloso e anotar apenas alguns erros do aluno e não todos eles, enchendo o texto do aluno de sinais e correções.

Nesse contexto, estudos apontam que os alunos com determinadas dificuldades de aprendizagem almejam por receber comentários dos professores sobre seus textos sem contestar, já os alunos com menores dificuldades recebem maior número de comentários, mas não os aceita. Já os alunos intermediários recebem mais comentários do que os com dificuldades, aceita-os com restrições, mas não quer reescrever (MENEGASSI, 1998).

Por outro lado, mesmo com apontamentos, comentários e questionamentos dos problemas encontrados no ato de revisão, por parte do professor ou do aluno, isso não significa que o estudante terá uma atitude responsiva ao reescrever seu texto (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001).

Na situação de ensino e aprendizagem, a reescrita é resultado do processo de revisão, pois o texto nunca é um produto acabado em si, mas sim um processo que necessita de etapas para ser concluído.

Durante a abordagem interativa de revisão de texto utilizado na pesquisa, asseguramos a correção adequada para cada um dos participantes, corrigindo poucos erros de cada vez, a fim de estimular a reescrita de forma compreensiva e gradativa. Para tanto, foi deixado bilhetes alocados no final do texto com elogios sobre a produção do aluno e realizado apontamentos indicando problemas em relação à escrita ortográfica de algumas palavras e sua possível correção, bem como problemas estruturais de paragrafação.

Além disso, foi feito, no processo de revisão interativa, questionamentos a fim de chamar a atenção do autor para acrescentar informações no corpo do texto, o que motivou o participante a ampliar e a completar suas ideias e deslizes na escrita. Ademais, nos comentários, houve um momento maior de interação entre o professor e aluno, mesmo que de forma remota, pois a revisão e a reescrita possibilitou um diálogo para motivar e orientar, por meio de apontamentos e questionamentos,

problemas referentes à escrita, favorecendo o acompanhamento do desempenho do aluno em cada produção.

No capítulo seguinte, apresentaremos questões pertinentes às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, levando em consideração que existem participantes dessa pesquisa com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Muitas são as causas que interferem no processo de ensino aprendizagem. Salientaremos, neste capítulo, os aspectos extraescolares relacionados aos fatores socioeconômicos, familiares e culturais que perpassam os muros da escola, além dos aspectos intraescolares como o ensino precário e suas fragilidades e os fatores biológicos e psicológicos, que agravam as queixas escolares referentes aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Pontuaremos, assim, as principais características da pessoa com TDAH e o desdobramento das funções psicológicas superiores como a atenção no processo educacional desses participantes.

3.1 FATORES RELACIONADOS ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

As diferentes terminologias utilizadas para caracterizar desordem ou déficit no processo de aprendizagem surgiram para tratar as situações destes alunos. Uma das formas seria a categorização da American Psychiatric Associationem seu Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) conhecido como DSM-V (APA, 2014), a categoria de Transtorno Específico da Aprendizagem.

Os déficits de desenvolvimento variam desde as limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até os prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento, pois muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico de aprendizagem.

O transtorno específico de aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento de origem biológica associado com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que interferem na capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão.

Transtornos específicos da aprendizagem, conforme o DSM-V (APA, 2014), não constituem na ausência de oportunidade de aprendizagem ou educação escolar inadequada, mas estão relacionados com a dificuldade de aprender e de correlacionar letras a sons do próprio idioma e a ler e a escrever palavras impressas.

As dificuldades de aprendizagem são persistentes e não transitórias tanto em crianças quanto em adolescentes. A persistência é definida como um limitado progresso na aprendizagem durante pelo menos seis meses, mesmo que estimulada em casa ou na escola. Além disso, elas podem não se manifestar plenamente até os anos escolares mais tardios, período em que as demandas de aprendizagem aumentam e excedem as capacidades individuais limitadas.

Outra característica diagnóstica fundamental presente no DSM-V (APA, 2014) é a de que as dificuldades de aprendizagem sejam consideradas "específicas" por quatro razões: a) elas não são atribuíveis a deficiências intelectuais, a atraso global do desenvolvimento, a deficiências auditivas ou visuais, ou a problemas neurológicos ou motores; b) a dificuldade de aprendizagem não pode ser atribuída a fatores externos mais gerais como desvantagem econômica ou ambiental, ou falta de educação, conforme geralmente oferecida no contexto da comunidade do indivíduo; c) a dificuldade para aprender não pode ser atribuída a algum transtorno neurológico (ex.: acidente vascular cerebral), ou motor ou a deficiência visual ou auditiva; d) a dificuldade de aprendizagem pode se limitar a uma habilidade ou um domínio acadêmico (ex.: leitura de palavras isoladas, evocação ou cálculos numéricos).

Um transtorno específico da aprendizagem, como o nome implica, é diagnosticado diante de déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas da escrita.

Diferentemente, a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10..., 2008) utiliza outra denominação: "Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares". Nesse manual são descritos: transtorno específico da leitura, transtorno específico da soletração, transtorno misto de habilidades escolares, outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares e transtorno não especificado do desenvolvimento das

habilidades escolares. Comumente, na literatura e nas áreas aplicadas, também se encontram as denominações "distúrbios de aprendizagem", "dislexia" (para transtorno de leitura) e "disgrafia" (para transtorno de escrita).

Conforme o DSM-V (APA, 2014), o transtorno específico de aprendizagem são dificuldades para aprender habilidades acadêmicas fundamentais, expressão escrita e ortografia. Além disso, em crianças do ensino fundamental, ele se manifesta com dificuldades acentuadas para aprender e associar fonema e grafema, onde, ainda, elas podem cometer erros nas leituras e apresentar problemas de ortografia e escrita de trabalhos insatisfatórios.

A expressão "dificuldades de aprendizagem" agrupa todos os problemas de aprendizagem, quer sejam intrínsecos ao indivíduo ou relacionados aos fatores externos, por exemplo, uma metodologia de ensino inadequada e fatores emocionais e socioeconômicos. Os transtornos específicos da aprendizagem, por sua vez, possuem definições exclusivas, causas próprias e características muito particulares, sendo eles a Dislexia, a Disgrafia e a Disortografia (COELHO, 2012).

As características diagnósticas centrais do transtorno da linguagem incluem dificuldades na aquisição e no uso da linguagem por déficits na compreensão ou na produção de vocabulário, na estrutura das frases e no discurso. Esses déficits linguísticos ficam evidentes na comunicação falada, escrita ou na linguagem de sinais.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014) a Dislexia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também categorizar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes na expressão escrita: ortografia, gramática, além da clareza e da organização textual.

Etimologicamente, disgrafia deriva dos conceitos "dis" (desvio) + "grafia" (escrita), ou seja, é ordem funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, em relação ao seu traçado ou à grafia. A criança que possui a disgrafia tem dificuldade para passar para a escrita o estímulo visual da palavra, ou seja, não consegue passar para o plano motor o que captou no plano visual.

Etimologicamente, disortografia deriva dos conceitos "dis" (desvio) + "orto" (correto) + "grafia" (escrita), ou seja, é uma dificuldade manifestada por "um conjunto

de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia. A disortografia caracteriza-se pela dificuldade na automatização dos procedimentos da escrita, que se traduzem na produção deficiente de textos. Na escrita, ocorrem trocas ortográficas e/ou de letras, sejam estes de caráter linguístico-perceptivo, visoespacial, visoanalítico, de conteúdo ou referentes às regras de ortografia. Assim como a disgrafia, a disortografia não está ligada à falta de estímulos e instruções pedagógicas (COELHO, 2012).

O Transtorno Específico da Escrita, também conhecido como Disortografia, é uma alteração na planificação da linguagem escrita, que causa transtornos na aprendizagem da ortografia, gramática e redação, apesar de o potencial intelectual e a escolaridade do indivíduo estarem adequados para a idade (FERNÁNDEZ, *et al.*, 2010, p. 501).

No caso das crianças com disortografia decorrentes do transtorno de aprendizagem, essas características não desaparecem com o processo de escolarização, mas se mostram persistentes.

A caracterização da disortografia se dá pela dificuldade em fixar as formas ortográficas, apresentando substituição, omissão e inversão de grafemas, alteração na segmentação de palavras, persistência do apoio da oralidade na escrita e dificuldade na produção de textos (FERNÁNDEZ, *et al.*, 2010).

Para Fernández *et al.* (2010), há dois tipos de erros: os de ortografia natural e os de ortografia arbitrária. Os erros de ortografia natural têm uma relação com o processamento de linguagem, enquanto os erros de ortografia arbitrária dependem de regras por estarem diretamente relacionados com a memória visual e com o conhecimento de regras ortográficas, lexicais e morfológicas.

Entre os erros de ortografia natural, destacam-se os erros de correspondência fonema-grafema tanto para a correspondência biunívoca quanto para unívocas dependentes do contexto, que estão relacionadas com o processamento da fala e com a relação letra-som. Ademais, os erros de sequencialização dos grafemas estão relacionados com o processamento da fala e se manifestam como erros de omissão e adição de segmentos e na alteração de sua ordem (FERNÁNDEZ, *et al.*, 2010).

Nessa mesma abordagem sobre a descrição e critérios práticos de interpretação dos problemas ortográficos decorrentes do processo de escolarização, queremos ressaltar que nem todos os participantes desta pesquisa, possuem

diagnósticos de transtornos de aprendizagem, porém apresentam problemas ortográficos.

Embora o foco de nossa pesquisa é a abordagem histórico-cultural, citamos os estudos de Zorzi (1998) de uma linha estruturalista, que enfatizam sobre a escrita e os erros ortográficos apresentados pelos alunos com transtornos específicos da aprendizagem.

Para Zorzi (1998) a criança, no processo de apropriação da escrita, necessita interagir com uma comunidade letrada, fazer parte de algum segmento da sociedade que tenha acesso à leitura e à escrita, dominar letras, decodificá-las, traçá-las, além de conhecer as várias funções que a linguagem escrita exerce em seu meio social.

A escrita corresponde a um objeto complexo de aprendizagem e, como tal, pode ser, em si, um fator determinante de dificuldades e limitações na relação entre ensino e aprendizagem. Por esta razão, ela pode estar sendo incluída entre os grandes desafios que estão implícitos na aprendizagem escolar, os quais dizem respeito à natureza e complexidade do objeto a ser conhecido: o próprio sistema de linguagem escrita. Não haverá método eficiente se não for levada em consideração a natureza da escrita, do ponto de vista de seus elementos e propriedades linguísticas, assim como seus usos e funções sociais (ZORZI, 2003, p. 12).

No contexto de sala de aula, a criança que não apresenta avanços na escrita ou que não está aprendendo de acordo com o esperado para sua idade e série, muitas vezes, é rotulada de forma indiscriminada com problema ou dificuldades de aprendizagem, podendo ser esses problemas de ordem emocional, metodológica, motivacional, social/econômica, ou, ainda a presença de transtornos globais, dificuldades ou apenas dúvidas acadêmicas (ZORZI, 2004).

Um dos indicadores da aprendizagem da linguagem escrita é a apreensão do sistema ortográfico, isto é, o domínio da escrita convencional das palavras, que impõe um conjunto considerável de desafios. Os “erros” ortográficos nas produções fazem parte da aprendizagem, podendo revelar hipóteses que as crianças vão, gradativamente, construindo para chegar a conhecimentos mais aprofundados sobre a escrita e, ao mesmo tempo, podem ser indicadores de possíveis problemas nesse processo de aprendizagem (ZORZI, 2006).

Dito de outra forma, todos os alunos cometem “erros” durante a produção da escrita, os quais tendem a se tornar cada vez mais específicos e ocasionais, até que a criança domine, de forma mais segura, o sistema ortográfico. Por outro lado, a

permanência de erros e a sua dificuldade de superação podem ser consideradas como indicativas de déficits no processo de aprendizagem, chamados de transtornos de aprendizagem como, por exemplo, a dislexia (ZORZI, 2006).

Para dominar o sistema convencional de escrita, é preciso compreender uma série de características do sistema ortográfico como a diferenciação visual entre o traçado das letras, conhecer a que sons correspondem, estabelecer correspondências quantitativas, identificar a posição da letra dentro da palavra, compreender que a palavra pode ser falada de uma forma e escrita de outra, entender que uma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por diversas letras (ZORZI, 2006).

Sob esse enfoque, Morais (2002) afirma que o professor deve criar, em sala de aula, situações que levem os alunos a refletirem sobre suas dúvidas e a organizarem sobre determinada dificuldade ortográfica. Para isso, é fundamental a discussão conjunta com os alunos sobre as formas errôneas que eles próprios produzem.

Portanto, o momento de escrita, de revisão e de reescrita contribui para que o aluno organize os elementos linguísticos, sejam eles ortográficos ou discursivos, e para que ele descubra maneiras de posicionar as ideias e as informações do pensamento na transposição às palavras.

Dentre os participantes analisados nessa pesquisa, três apresentam diagnóstico de TDAH. Assim, abordaremos sobre as características específicas desse transtorno e sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente a atenção voluntária, que é necessária no processo de ensino.

3.2 CARACTERÍSTICA ESSENCIAL DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE- TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) teve suas primeiras referências na literatura na metade do século XIX, tendo sua primeira descrição médica realizada por um pediatra inglês chamado George Still, em 1902, que caracterizou o transtorno como defeito na conduta moral, problemas relacionados a inability de crianças em respeitar regras, bem como manifestação de sintomas de inquietação, desatenção e impaciência. Além disso, seus estudos

mostraram que esses comportamentos poderiam ser oriundos de danos cerebrais, hereditariedade, disfunção ou problemas ambientais (BENCZIK, 2000).

Em 1917, o médico Charles Bradley, em sua clínica de psiquiatria infantil, ao trabalhar com crianças emocionalmente perturbadas, experimentou as medicações estimulantes e logo observou que as crianças ficavam por um tempo mais calmas, mais positivas, menos opositoras, prestavam mais atenção e apresentavam melhoras no aprendizado. Por volta da década de 40, surgiu a designação deste transtorno de Lesão Cerebral Mínima, apoiando evidências associadas às alterações comportamentais, principalmente à hiperatividade, com lesões do sistema nervoso central. Assim, surgiram inúmeras denominações: Hiperatividade, Lesão Cerebral Mínima, Disfunção Cerebral Mínima, Síndrome Hiperkinética, Distúrbio do Déficit de Atenção com Hiperatividade e outras (BENCZIK, 2000).

A partir de 1962, estudiosos enfatizaram como “Disfunção Cerebral Mínima”, reconhecendo as alterações características da síndrome relacionada às vias nervosas. A partir da década de 60, objetivando buscar um caráter mais funcional, dando ênfase à caracterização de hiperatividade como síndrome de conduta, o DSM-II utilizou o termo Reação Hiperkinética para descrever a síndrome. Na década de 70, na Classificação Internacional da Doenças – CID-9 ela foi chamada de Síndrome Hiperkinética.

Em 1987, o DSM-III foi revisado e, enfatizando a hiperatividade, o nome foi alterado para Distúrbio de hiperatividade com déficit de atenção. Em 1994, O Manual Diagnósticos e Estáticos das Doenças Mentais, o DSM-IV denominou-o como Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (BENCZIK, 2000).

O sistema de classificação médica da psiquiatria descrita pelo DSM-V descreve o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade como um transtorno do neurodesenvolvimento de caráter bidimensional e no CID-10 é classificado como um Transtornos Hiperkinéticos.

A característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. A *desatenção* manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização - e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A *hiperatividade* refere-se à atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. [...] A *impulsividade* refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para

dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar). A impulsividade pode ser reflexo de um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação. Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social (p. ex., interromper os outros em excesso) e/ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo (p. ex., assumir um emprego sem informações adequadas) (APA, 2014, p. 61).

Os critérios do DSM-V (APA, 2014) pontuam que de 3 a 5% das crianças em idade escolar apresentam TDAH, sendo a maior incidência em meninos, associados a fatores genéticos e ambientais. Segundo Rohde e Halpern (2004), há menos prevalência em meninas, por apresentarem predomínio de desatenção e menos sintomas de conduta, gerando menos incômodos aos familiares e à escola, sendo, assim, menos encaminhadas aos tratamentos.

Pesquisas sobre irregularidades nos cérebros de sujeitos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade afirmam que eles são deficientes em relação a uma classe de neurotransmissores chamados catecolaminas. “[...] As catecolaminas controlam diversos sistemas neurais no cérebro, incluindo aqueles que governam a atenção, o comportamento motor e a motivação” (SMITH; STRICK, 2007, p. 26).

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), atualmente, é um termo utilizado para um transtorno presentes tanto em crianças quanto em adultos, que apresenta déficits na inibição comportamental, na atenção, bem como na regulação do nível de atividade da pessoa às demandas de uma situação (hiperatividade ou inquietação) (BARKLEY; MURPHY, 2008).

Há um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento da pessoa com TDAH quando seis (ou mais) dos seguintes sintomas, descritos no quadro abaixo, persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e possui impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais, de acordo com o DSM-V (APA, 2014, p.59).

Quadro 2 – Sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade do TDAH

Desatenção	Hiperatividade e Impulsividade
a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades; b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades	a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira; b. Frequentemente se levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado; c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em

<p>lúdicas;</p> <p>c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra;</p> <p>d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho;</p> <p>e. Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;</p> <p>f. Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado;</p> <p>g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades;</p> <p>h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos;</p> <p>i. Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas;</p>	<p>situações em que isso é inapropriado.;</p> <p>d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.</p> <p>e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado”;</p> <p>f. Frequentemente fala demais.</p> <p>g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída;</p> <p>h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez;</p> <p>i. Frequentemente interrompe ou se intromete;</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em APA (2014).

A característica do TDAH, de acordo com DSM-V (APA, 2014), é um padrão de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere persistentemente no funcionamento ou no desenvolvimento. A desatenção manifesta-se pela dificuldade de manter o foco e na persistência e na desorganização das tarefas diárias. A hiperatividade refere-se à atividade motora excessiva (correr por todos os lados, remexer, batucar, conversar exageradamente). A impulsividade refere-se a ações precipitadas, sem premeditação, e com elevado potencial para dano como intromissão social e/ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências a longo prazo.

De acordo com o Manual, pode-se especificar a gravidade do TDAH em: Leve, onde há poucos sintomas que resultam em pequenos prejuízos no funcionamento social ou profissional; Moderada, com sintomas ou prejuízo funcional presentes entre “leve” e “grave”; Grave: Muitos sintomas, além daqueles necessários para fazer o diagnóstico, estão presentes, ou vários sintomas particularmente graves ou só sintomas.

Os sintomas relacionados a essas dificuldades acadêmicas, que vão desde os aspectos comportamentais até os aspectos cognitivos, sinalizam que a criança se frustra com facilidade, deixando, na maioria das vezes, de realizar atividades que exigem esforço mental, “[...] pois são vivenciadas por elas como desagradáveis e acentuadamente aversivas” (BENCZIK, 2000, p. 27).

As causas etiológicas do TDAH são multifatoriais e fazem parte de questões genéticas e ambientais em diferentes combinações, pois há vários genes de pequeno efeito que, associados, têm capacidade para conferir uma propensão ou uma vulnerabilidade que podem levar a alterações lesionais ou funcionais do sistema nervoso central (SNC), sendo elas: infecções maternas, que podem produzir alterações no seu desenvolvimento; intoxicações da mãe, tanto medicamentosas quanto por ingestão ou aspiração de substâncias tóxicas; irradiações, são causas frequentes de comprometimento do SNC, como doenças maternas crônicas e traumatismos; infecções como meningites, encefalites, hemorragias e traumatismos cranioencefálicos.

Os elevados índices de sujeitos com TDAH, nas escolas, conduzem a uma reflexão sobre os desdobramentos de diagnósticos indevidos, resultantes de concepções negativas sobre a criança e seu desenvolvimento nas práticas educativas.

A família, por exemplo, é vista como a que desvaloriza a educação formal em detrimento ao trabalho, responsabilizando a criança pelo não aprender. A metodologia e os currículos inapropriados, os problemas na relação professor/aluno, e as diferenças sociais e culturais que não são respeitadas no sistema de ensino são pautadas em um ideário organicista e naturalizado entre homem e sociedade, concebendo o não desdobramento das capacidades humanas, tomadas como doença, patologia, inabilidade e incapacidade (TULESKI; EIDT, 2007).

Na maioria das vezes, as crianças que têm o TDAH são estigmatizadas por não prestarem atenção, mas, de acordo com Smith e Strick (2007), o que elas não possuem é a capacidade de planejar antecipadamente, focalizar a atenção seletiva e organizar respostas rápidas. “[.] Além disso, muitas crianças com TDAH são inquietas, impulsivas, desorganizadas, excessivamente tagarelas e pouco coordenadas” (SMITH; STRICK, 2007, p. 22).

Vygotsky e Luria (1996), em seus experimentos, expõem que a mediação adequada contribui para o desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. Além disso, redimensiona aquilo que as funções primitivas não conseguem realizar, por meio da ampliação das capacidades humanas como: a memória cultural, a atenção voluntária, a linguagem, entre outras (TULESKI; EIDT, 2007).

3.3 HABILIDADES DE ATENÇÃO INVOLUNTÁRIA E VOLUNTÁRIA EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Pesquisadores como Vygotsky e Luria (1996) enfatizam, em suas teses, a atenção como requisito no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois “[...] muitas variáveis estão envolvidas no processo de prestar atenção – focalizar, selecionar, manter a atenção e a habilidade para manter um plano de ação” (BENCZIK, 2000, p. 37).

A atenção involuntária é compreendida por estímulos externos, relacionados ao interesse e às necessidades orgânicas, materiais, espirituais ou culturais que o sujeito apresenta, além de se caracterizar por atos instintivos e reflexos. As áreas de interesse direcionam a atenção para determinados estímulos, gostos e sons, assim como o estado emocional ou de cansaço em que se encontra o sujeito, que se direciona, em determinados momentos, ao estado de inibição e de atividade do córtex cerebral (BONADIO; MORI, 2013).

Luria (1981), ao pesquisar pessoas com lesões na região frontal do cérebro, observou que a atenção delas sofria prejuízos, por estar relacionada à preservação dos traços de memória. Nessa dinâmica, o autor consegue diferenciar três estruturas e propriedades funcionais das atividades mentais.

A primeira considera o estado de vigília, unidade que regula o nível de energia e as funções vitais do ser humano durante o sono, ou seja, o sono sustenta uma atividade organizada do córtex cerebral, prepara o corpo para receber os estímulos externos que chegam até o cérebro e controla as mudanças de reação para eventos inesperados.

A segunda unidade, o lobo parietal, temporal e occipital, é responsável pela recepção dos órgãos sensoriais, pelos estímulos e pelas informações, que são analisadas e armazenadas na memória. A terceira unidade funcional, o lóbulo frontal, é responsável pelo planejamento que regula o funcionamento físico e mental, verifica as atividades e programas conscientes a serem desenvolvidos.

Smirnov (1960) salienta que a atenção involuntária é um reflexo de orientação motivado por mudanças e estímulos externos, como a luz intensa, cores brilhantes, odores e som fortes, movimento, olfato e fenômenos que atuam sobre o homem. Diferentemente da atenção voluntária, que é determinada pela atividade consciente

do sujeito sobre objetos e fenômenos, tarefas e cuidados que são necessários para realizar determinada atividade.

Luria (1981) afirma que a atenção voluntária não é de origem biológica, maturacional, mas sim um ato social. São formas de atividade criadas na criança durante as suas relações com o outro adulto, na organização de uma consciente e complexa regulação da atividade mental seletiva, que é adquirida pouco tempo antes da hora em que deverá frequentar a escola.

Ao cumprir papel de orientadora da atenção voluntária, via palavra, a linguagem permite que a criança se aproprie dos significados dos objetos, conduzindo a formação de conceitos. O trajeto da atenção natural para a atenção voluntária consiste na passagem das operações imediatas às mediadas, dirigidas pela palavra (BONADIO; MORI, 2013, p. 136).

Para as referidas autoras, conforme teoria histórico-cultural, a atenção voluntária não é simplesmente resultado do desenvolvimento orgânico da atenção, mas sim produto de mudança e restauração pela influência de estímulos-mediadores externos.

Assim, o início do processo de escrita exige, da criança, uma atenção voluntária intensa, para reconhecer sons, relacionar fonema e grafema, fazer as junções das letras etc. Assim, “[...] a distribuição da atenção se realiza num processo dialético entre a atenção voluntária e involuntária; é possível passar de uma a outra e, assim, executar duas atividades simultaneamente” (BONADIO; MORI, 2013, p. 142).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o confronto entre formas naturais e culturais de comportamento, ou seja, são contradições internas entre os aspectos inatos e sociais. Assim, a atenção voluntária em crianças com diagnóstico de TDAH só se desenvolve se for exigida, explorada e ensinada (BONADIO; MORI, 2013).

A atenção, Vygotski (2001) e Vygotsky e Luria (1996), desempenha a função mais importante, por organizar e preparar o homem à atividade e, conseqüentemente, à solução de problemas. O sujeito recebe muitos estímulos (sons, gestos, imagens, signos, linguagem), seleciona os que lhe interessa e faz associações para suas atividades de pensamento. Essas seleções de informações são chamadas de atenção.

Smirnov (1960) expõe que o papel da atenção é fundamental para os estudantes na hora dos estudos, pois a falta ou insuficiência dela contribui para uma compreensão ruim e uma memória equivocada no momento da realização das atividades de leitura, escrita, resoluções de problemas etc. Assim, a atenção é uma premissa indispensável para que o estudante trabalhe com êxito.

A atenção, para Smirnov (1960), é importante no processo de memorização, pois, quanto mais o aluno focar sua atenção nas explicações do professor, melhor será seu processo de apropriação dos conteúdos. Dessa forma, cabe ao professor conhecer as especificidades de seus alunos e aplicar métodos mais racionais de fixação e de recordações.

Sendo assim, o ensino sistematizado permite entender que o desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas de avanços e retrocessos a cada intervenção e mediação do professor, que conduz o aluno a fazer correlações com os conhecimentos científicos já apropriados e àqueles que estão em via de se concretizarem, desmitificando, portanto, a ideia errônea de que crianças com dificuldades/problemas de aprendizagem são incapazes de aprender (VIGOTSKII, 2010).

Assim, é importante ressaltar que a criança não se apropria de conhecimentos científicos de forma espontânea, mas sim pela interação entre os sujeitos, por meio de instrumentos e signos historicamente construídos, que auxilia na organização do pensamento e na formação que conceitos, desenvolvendo a memória mediada.

A memória estabelece a função básica de organizar o pensamento do aluno, afim de que ele possa reter, recordar e reproduzir os conteúdos. Por outro lado, para que a retenção dos conhecimentos aconteça, é importante que o conteúdo seja ministrado com significado e que seja devidamente estruturado.

A respeito disso, evidencia-se a importância da memória desde a educação infantil, que organiza o pensamento a partir das recordações das brincadeiras vivenciadas e da imitação. Na fase de transição, mais precisamente na adolescência, a memória torna-se mais lógica e intencional, voltada para o pensamento abstrato, onde recorda ou memoriza um conteúdo, utilizando signos para organizar, não só a ação presente, mas também a ação futura (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Considerando o exposto, ressalta-se a relevância do processo de ensino-aprendizagem na transmissão de determinado conteúdo. Assim, quando o aluno reconhece o conteúdo (atividade) como necessário, ele atribui sentido e, conseqüentemente, acaba fixando sua atenção e seu comportamento voluntariamente naquilo que está sendo ensinado. Um exemplo disso é o processo de ensino da escrita ao aluno do ensino fundamental, pois, quando ele compreende qual a relevância da escrita nas interações sociais, acaba tendo motivos para aprender, sentindo a necessidade de submeter seu comportamento voluntariamente para que a aprendizagem ocorra (LEITE; TULESKI, 2011).

Ademais, no capítulo seguinte, abordaremos aspectos referentes à Pandemia da COVID- 19 e sua influência no âmbito educacional, bem como sobre os decretos e deliberações de cunho Nacional, Estadual e Municipal, que norteiam o Ensino Remoto Emergencial, visto que a presente pesquisa foi realizada em conformidade com o ensino remoto emergencial, logo as atividades de intervenção foram realizadas à distância.

4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A Pandemia da COVID- 19, atingiu, em toda esfera mundial, os diversos processos produtivos: a circulação das pessoas, a economia, que paralisou diante do impacto no número de mortes e a educação que “[...] é inegavelmente atingida, limitada pelo isolamento físico domiciliar, com impacto direto e crucial na vida das famílias, das escolas públicas e privadas, nos processos de aprendizagem e na docência” (SANTANA FILHO, 2020, p. 4).

A COVID-19, Corona Vírus Disease 2019, foi detectada inicialmente em Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Com o aumento no número de casos, de óbitos e de países afetados, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que a situação era uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII).

Com a progressão dos casos em escala mundial de contaminação por transmissão comunitária, com a notificação de mais de 110 mil casos e 4 mil óbitos em países de todos os continentes, a OMS declarou a pandemia em 11 de março de 2020 (GARCIA; DUARTE, 2020).

No Brasil, o crescimento de casos positivados ocorreu de forma exponencial, espalhando a doença em todos os segmentos da sociedade, necessitando de Intervenções não Farmacológicas (INF) para conter o vírus. Com o intuito de minimizar os impactos da crise, foi publicada a Lei Federal nº 13.979, em 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento de emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do Coronavírus, que inclui, em seu artigo 2º:

I - Isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus;

II - Quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus (BRASIL, 2020).

Tais medidas resultaram em impactos significativos nas atividades do dia-a-dia, nas vidas das pessoas e na sociedade, de modo geral, e, é claro, no aspecto

educacional, em que a pandemia impediu que as pessoas fossem às escolas, tendo seus estudos presenciais interrompidos, devido à restrição do contato social.

Para assegurar o funcionamento do sistema educacional de ensino e manter ações pedagógicas, os professores, os gestores, os alunos e os demais envolvidos na escola pensaram em adaptações para evitar o contágio e atender as determinações da saúde acerca da COVID-19. O ensino remoto emergencial foi uma das alternativas.

Segundo Tomazinho (2020a) o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é chamado dessa forma, porque se refere ao fato de que os professores e os alunos estão impedidos de frequentarem as aulas de forma presencial, seguindo os planos de contingência orientados pelo Ministério da Saúde e, além disso, porque requer que o planejamento pedagógico, pensado para ano de 2020, seja recriado, a fim de fornecer acesso temporário às estratégias de ensino-aprendizagem de uma maneira que seja rápida, devido às circunstâncias da crise.

Dessa forma, o uso de soluções de ensino totalmente remotas para educação que seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver reduzido.

No estado do Paraná, o Governador publicou o Decreto Estadual n.º 4.230, em 16 de março de 2020 (PARANÁ, 2020a), alterado, entre outros, pelo Decreto Estadual n.º 4.258, de 18 de março de 2020 (PARANÁ, 2020b), que orienta a reorganização do calendário escolar de 2020 e autoriza as atividades escolares não presenciais, pautados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n.º 9.394/1996, que determina em seu Art. 24, I, que, para a organização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a carga horária mínima será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 1996).

O Conselho Estadual de Educação do Estado Paraná fundamentado na Constituição Estadual do Paraná (PARANÁ, 1989), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e na Lei Estadual n.º 4.978, de 05 de dezembro de 1964 (PARANÁ, 1964), deliberou em seu artigo 4º:

As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou do componente curricular para a interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, *quizzes*, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, *chats*, fóruns, diário

eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas (PARANÁ, 2020c, p.13-14).

No município de Maringá, em conformidade com o Decreto Estadual nº 4.258/2020 (PARANÁ, 2020b), suspendeu as atividades pedagógicas presenciais em toda a rede de ensino, todavia adotou como medida o Plano Emergencial de Aprendizagem Não Presencial, como forma obrigatória para as aulas não presenciais da rede municipal de ensino de Maringá, durante o período que permanecer vigente o decreto do Governo Estadual, que trata da suspensão das aulas. Nessa abrangência, estão compreendidas: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação em Tempo Integral, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, as quais servirão para estudo domiciliar (MARINGÁ, 2020).

A dinâmica escolar, no contexto da Pandemia, foi reconfigurada principalmente no que diz respeito às atribuições da escola e da família, pois ela passou a acompanhar e a assessorar os estudos dos alunos, principalmente daqueles que estão na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental, cuja faixa etária são menores e necessitam de mais atenção para a realização das atividades em casa, em tempo de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O papel dos professores é essencial para o sucesso da aprendizagem, mais ainda do que o ambiente físico das escolas ou a infraestrutura tecnológica. Quando o poder estruturante de tempo e de lugar que as escolas proporcionam se dissolve e a aprendizagem online se torna o modo dominante, o papel dos professores não diminui, muito pelo contrário. Por meio da instrução direta ou da orientação dada na aprendizagem autodirigida, em modo síncrono ou assíncrono, o professor continua sendo essencial na orientação da aprendizagem dos alunos (TOMAZINHO, 2020b, p.10).

Assim, a família precisou se adequar a esse novo sistema de ensino, criando uma rotina que, além dos afazeres domésticos, fosse organizado momentos de estudos e acompanhamento das atividades escolares dos filhos, para que fosse garantido, à criança, a educação sem qualquer forma de negligência, pois, conforme a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,

além de coloca-los a salvo de toda forma de negligencia, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Em cumprimento aos decretos e deliberações, as instituições escolares, em tempos de Pandemia, conforme determinação do Conselho Estadual de Educação do estado do Paraná, na Indicação n° 01/2020, no artigo 5º, compreende como atividades não presenciais:

- I – As ofertadas pela instituição de ensino, sob responsabilidade do professor da turma ou do componente curricular, de maneira remota e sem a presença do professor e do estudante no mesmo espaço;
- II – Metodologias por meio de recursos tecnológicos, inclusive softwares e hardwares, adotadas pelo professor ou pela instituição de ensino e utilizadas pelos estudantes com material ou equipamento particular, cedido pela instituição de ensino, ou mesmo público;
- III – As incluídas no planejamento do professor e contempladas na proposta pedagógica curricular da instituição de ensino aprovadas;
- IV – As submetidas ao controle de frequência e participação do estudante;
- V – As que integram o processo de avaliação do estudante (PARANÁ, 2020d, p. 14).

Possivelmente, o ano de 2020 será um marco na história, pois a Pandemia da COVID-19 trouxe desafios e consequências a todos os segmentos da sociedade: saúde, política, economia e educação, todos subordinados a essa nova ordem mundial, em favor da preservação da vida.

Dessa forma, a Educação Pública, a fim de garantir o ensino de qualidade a milhões de brasileiros, recriou sua prática. Professores habituados com a sala de aula física, se reorganizaram, adotando salas de ambientes virtuais, em diferentes aplicativos, com o uso de tecnologias como computadores e celulares, que passaram, de forma mais efetiva, a serem a principal ferramenta do trabalho pedagógico.

Os alunos da rede pública municipal, por sua vez, também tiveram que se adaptar a essa rotina de estudos em casa, uns pela televisão, outros que passaram a realizar suas tarefas de ensino-aprendizagem por meio de aparelhos eletrônicos e aplicativos e plataformas virtuais, por meio de conversas, vídeos e atividades on-line.

Para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as aulas presenciais foram substituídas mensalmente por atividades domiciliares, ou seja, o material e o conteúdo pedagógico das aulas são planejados e elaborados pelos

professores e a família retira na escola as atividades referentes a cada série/ano. Assim, em casa, as crianças, com auxílio, realizam as tarefas que, posteriormente, são devolvidas à escola para que os professores acompanhem o aprendizado do aluno, configurando a prática de Ensino Remoto Emergencial.

Os alunos da Educação Especial são atendidos pela professora regente e pelos professores especialistas, na mesma dinâmica de atividades remotas, porém as atividades impressas são adaptadas conforme a necessidade de cada criança, o tempo para a realização e devolutiva é maior, a quantidade de atividades é menor.

Assim, após o exposto, no próximo capítulo, descrevemos sobre a metodologia de ensino aplicada na pesquisa, bem como os participantes que fizeram parte desses estudos.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica utilizada para investigar como a escrita e a reescrita, a partir da revisão orientada pelo professor, possibilita, aos alunos com dificuldades de aprendizagem, o desenvolvimento da atenção, da memória e da linguagem, que são funções psicológicas superiores essenciais para o processo da produção de textos escritos que atendam a diferentes finalidades linguísticas e socioculturais.

5.1 TIPO DA PESQUISA

O trabalho desenvolvido é uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, inserido no Projeto Educação intitulado “LINGUAGEM, LETRAMENTO E DIVERSIDADE”, aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá, por meio do parecer nº 3.765.908.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma pesquisa qualitativa, cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente as ciências humanas, pois possibilita, ao investigador, subsídios em relação ao fenômeno pesquisado, revelando variações conforme as abordagens a serem estudadas, além de favorecer uma visão holística sobre um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, destacando seu caráter de investigação.

O estudo de caso, como estratégia de pesquisa, compreende um método que contempla a lógica do planejamento incorporando abordagens específicas à coleta e análise de dados.

Os instrumentos utilizados no estudo de caso para a coleta dos dados, constituem múltiplas fontes de evidência em relação ao mesmo acontecimento e à construção de uma base de dados, por meio de documentos, entrevistas, registros, ou seja, uma gama de evidências capaz de legitimar o estudo, desde as problematizações de pesquisa até as considerações finais (YIN, 2001).

Dentre os tipos de investigação qualitativa, na área da Educação, a intervenção pedagógica é defendida por Damiani *et al.* (2013) como um método importante para aproximar a prática pedagógica da produção acadêmica, a fim de produzir conhecimento científico, que envolve o planejamento, a criatividade e o

diálogo com um referencial teórico, cuja finalidade é produzir avanços e contribuições para solução de problemas práticos.

5.2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental, que oferece Educação Básica do 1º ao 5º ano. Ela tinha 271 alunos matriculados no ano de 2020 e está localizada em uma cidade do Noroeste do estado do Paraná.

Participaram desta investigação sete alunos devidamente matriculados na Sala de Apoio em Contraturno Escolar – ACE, cinco alunos do 3º ano e dois alunos do 4º ano, que estudam no turno vespertino. Os responsáveis, após esclarecimentos por meio de uma reunião com a direção, com a coordenação da escola e com a pesquisadora a respeito da pesquisa a ser desenvolvida, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) para menores (apêndice).

As informações fornecidas, pela secretaria da unidade educacional, e contidas nas fichas de matrícula e no Projeto Político Pedagógico - PPP, mostram que o perfil dos alunos matriculados nesse estabelecimento de ensino, que são oriundos de classe média, portanto muitos são egressos de Centros de Educação Infantil Municipais ou de escolas privadas.

O Apoio em Contraturno Escolar (ACE), modalidade de atendimento onde coletamos os dados, é um serviço oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, realizado por profissionais especialistas em Psicopedagogia, para atender ao público matriculado no Ensino Fundamental I que apresentam Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem (DAA), por consequência de um Transtorno Funcional Específico de Aprendizagem (TFEA) diagnosticado ou em processo de investigação.

Os alunos matriculados nessa sala apresentam dificuldades na leitura, escrita e conceitos matemáticos. São alunos com diagnósticos de transtornos funcionais específicos da aprendizagem (TDAH, dislexia, disgrafia, disortografia) e/ou alunos que ainda estão em processo de investigação quanto à especificidade da dificuldade ou que foram retidos (reprovados) devido ao baixo desempenho escolar.

Para que aconteça o ingresso dos alunos, é realizada, pela professora da sala do ACE (psicopedagoga), uma sondagem diagnóstica, contemplando a leitura e a escrita, para observarmos qual é a área de aprendizagem que está prejudicada e

quais são as habilidades que necessitam de estimulação. O atendimento é ofertado em grupo de 6 a 8 alunos com dificuldades semelhantes, duas vezes por semana, com duração máxima de 1h30min.

Dentre os sete alunos selecionados para a pesquisa, um se recusou a participar, outro foi transferido de escola. Após a equipe diretiva comunicar aos responsáveis sobre o encaminhamento do relatório ao Conselho Tutelar referente ao abandono da criança nos estudos remoto.

Dessa forma, compuseram a pesquisa os 5 alunos, sendo que os participantes 1 e 2, possuem dificuldades de aprendizagem e estão matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (séries iniciais), o participante 3 tem o diagnóstico de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e está matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental I e os participantes 4 e 5 apresentam o diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e estão matriculados no 4º ano. O participante 5 além de TDAH apresenta também Transtorno Específicos da Aprendizagem.

Quadro 3 – Idade/série e diagnóstico dos participantes pesquisados

Participante	Ano	Idade	Diagnóstico
Participante 1	3º ano	8 anos	Dificuldades de aprendizagem
Participante 2	3º ano	8 anos	Dificuldades de aprendizagem
Participante 3	3º ano	9 anos	TDAH
Participante 4	4º ano	9 anos	TDAH
Participante 5	4º ano	10 anos	TDAH e Transtorno Específico da Aprendizagem.

Fonte: Acervo da autora.

Realizamos a coleta de dados junto aos alunos e elaboramos as atividades de intervenção de modo que facilitaria para os familiares auxiliarem seus filhos nas atividades remotas. É importante ressaltar que nenhum dos responsáveis possui ensino superior ou formação acadêmica específica no trabalho pedagógico.

Uma fragilidade encontrada durante a coleta de dados foi a impossibilidade de gravar o momento em que os alunos faziam as tarefas em casa, devido à falta de recurso tecnológico. Dessa forma, o registro oficial dos dados coletados se fundamenta nas atividades impressas, elaboradas pela professora retiradas e devolvidas na escola após sua efetivação.

Durante o ensino remoto emergencial na instituição escolar no ano de 2020, os alunos não tiveram aulas online ou por chamada de vídeo, via e-mail, ou algum aplicativo, isto é, todo processo educacional ocorreu por meio de atividades impressas retiradas na escola.

Para consolidar os dados coletados, disponibilizamos, na terceira atividade, um questionário aos pais e/ou responsáveis, para compreender a dinâmica utilizada pelas famílias em relação à organização do tempo com os estudos de seus filhos em casa, que será exposto na próxima seção.

5.3. QUESTIONÁRIO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Quadro 4 – Questionário aos pais ou responsáveis sobre o ensino remoto

Questões	Respostas dos pais
1. QUAL O HORÁRIO QUE A CRIANÇA FAZ AS ATIVIDADES ESCOLARES?	P1: “De manhã (09:00hs)” P2: “ Período da tarde a partir das 14hs” P3: “entre às 9:00 e 10:00 hs da manhã” P4: Não fez a devolutiva do questionário. P5: “Na parte da manhã”
2. QUAL LOCAL DA CASA QUE COSTUMA FAZER AS TAREFAS?	P1: “Mesa da cozinha” P2: “ Em casa” P3: “na cozinha, na mesa” P4: Não fez a devolutiva do questionário. P5: “Na sala de jantar ele gosta mais”
3. A CRIANÇA NECESSITA DE AUXÍLIO NA HORA DE ESTUDAR? QUAL A AJUDA QUE RECEBE?	P1: “sim ajuda dos pais e da irmã” P2: “Sim dos pais e uma professora particular” P3: “ele precisa de ajuda” P4: Não fez a devolutiva do questionário. P5: “sim pois ele tem muitas dificuldades na leitura”.
4. QUAL A DIFICULDADE DA CRIANÇA AO FAZER AS ATIVIDADES?	P1, P2: falta de interesse e dificuldade pra ler o enunciado. P3: dificuldade pra ler e entender o proposto. P4: Não fez a devolutiva do questionário. P5: falta de interesse e dificuldade para ler o enunciado. “Um pouco de interesse pois ele não sabe ler são raras as palavras que ele sabe ler.”
5. QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DA PESSOA QUE AUXÍLIA A CRIANÇA?	P1: “1º grau completo” P2: “Ensino superior incompleto” P3: ” ensino médio completo” P4: Não fez a devolutiva do questionário. P5: “8ª série”
6. EM TEMPOS DE PANDEMIA, E COM AULAS NÃO PRESENCIAIS, COMO A FAMÍLIA AVALIA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL?	P1: “Avalie como ruim pois o aluno não demonstra muito interesse para estudar em casa” P2: (não respondeu) P3: “Muito bom” P4: Não fez a devolutiva do questionário. P5: “Bom com aulas presenciais para ele estava difícil imagina agora muita dificuldade”

7. O RESPONSÁVEL PELO MENOR TRABALHA FORA? EM QUE TRABALHA?	P1: “Não” P2: “Sim. Construtora mãe – pai, informática” P3: “Cuido de um idoso” P4: Não fez a devolutiva do questionário. P5: “sim doméstica”
---	---

Fonte: Acervo da autora.

Os pais que avaliaram o ensino remoto como ruim, pontuaram sobre a dificuldade dos filhos em relação à leitura e à escrita, bem como a falta de interesse dos filhos pelos estudos. Embora houvesse um tempo determinado e um local adequado para realizar as atividades em casa, a maioria dos adultos que auxiliaram as crianças, não possuíam qualificação acadêmica suficiente para ensinar os conhecimentos científicos propostos nas tarefas. Assim, eles ajudavam de acordo com as próprias possibilidades.

Além do mais, ressaltamos que, por conta da pandemia, a educação procurou se reorganizar, entretanto existem fragilidades no sistema de ensino remoto, principalmente relacionados à interação presencial entre professor-aluno e aluno-aluno, que ocasionaram dificuldades no processo de ensino aprendizagem, visto que o professor não estava presente na hora das realizações das tarefas escolares.

5.4 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

O planejamento da intervenção pedagógica ocorreu após conversa com a equipe diretiva da escola municipal, composta pela supervisora, orientadora, diretora e os cinco alunos (participantes 1, 2, 3, 4 e 5), do 3º e do 4º ano, matriculados na sala de apoio em contraturno escolar (ACE), que apresentam dificuldades de aprendizagem na escrita, problemas de pontuação, paragrafação, problemas de segmentação e dificuldades ortográficas nas produções textuais.

Em decorrência do Decreto Estadual nº 4.230, alterado em 16 de março de 2020 (PARANÁ, 2020a), e do Decreto Estadual nº 4.258, de 18 de março de 2020 (PARANÁ, 2020b), que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus, optamos por sistematizar a intervenção em cinco oficinas de produção de textos que foram aplicadas no período entre 25 de maio a 31 de agosto de 2020, sendo realizada nos meses de maio e junho quinzenalmente e nos meses de julho e agosto mensalmente, conforme o Plano Emergencial de Aprendizagem Não Presencial,

estabelecido pela rede municipal de ensino, durante o período que permanecer vigente o decreto do Governo Estadual (PARANÁ, 2020b).

A realização de cada oficina foi direcionada de forma remota, por meio de atividades impressas, como a organização e estruturação de funcionamento do ensino regular, pois não era permitido atender presencialmente nenhum aluno na escola. O cronograma de entrega das tarefas foi feito em data específica para os familiares retirar na escola, a fim de se evitar aglomeração de pessoas e contaminação do covid-19.

As atividades eram entregues sempre na última semana de cada mês, as quartas-feiras, para turmas do 1º, 2º e 3º ano e, nas quintas-feiras, para as turmas do 4º e 5º ano. Ao chegar na instituição escolar, seguindo o protocolo da saúde sobre o uso de máscaras e álcool em gel, os familiares eram encaminhados às salas de aulas de seus filhos e em cada uma das carteiras havia etiquetas com o nome da criança, onde estavam expostas as tarefas pedagógicas a serem realizadas no intervalo de um mês.

O contato com os familiares, nesse período, foi feito por telefone e pelo WhatsApp criado pela escola, para manter um elo de comunicação e auxiliar nas possíveis dúvidas, além de orientar e informar a respeito do processo educacional no regime emergencial. Dessa forma, realizamos contato diretamente com os pais por meio do telefone da instituição escolar com consentimento e supervisão da equipe pedagógica, para explicar sobre o projeto de pesquisa e orientar sobre as oficinas de intervenção.

Com os responsáveis, as orientações foram relacionadas à importância do projeto de pesquisa e quais encaminhamentos seriam realizados, a fim de orientar a família sobre como deveriam auxiliar nas atividades de intervenção remotas. Com os participantes pesquisados, optamos pela comunicação por meio de bilhete e cartãozinho de incentivo e estímulo que eram encaminhados juntos ao material escolar diferente do convencional oferecido pela escola como: envelope personalizado, lápis de escrever, borrachas e adesivos coloridos, disponibilizado e confeccionado pela pesquisadora.

As atividades foram adaptadas com a escrita em letra maiúscula para auxiliar na leitura e na compreensão da criança. Além disso, os responsáveis foram orientados por telefone e por meio de bilhetes encaminhados para auxiliar na compreensão do comando de produção de cada atividade e na leitura compartilhada

da fábula, visto que os alunos não apresentam tanta fluência ao ler, necessitando da mediação de um adulto mais experiente.

As fábulas selecionadas eram curtas e ilustradas, impressas na versão colorida, a fim de explorar a memória mediada também por meio da imagem (desenho). Assim, optamos por trabalhar a fábula de Monteiro Lobato (LOBATO,2010) que é um autor cujas produções fazem parte do planejamento do Ensino Fundamental I.

A fábula O leão e o ratinho, de Monteiro Lobato, foi adaptada, pois não foi incluído no texto a parte que os personagens do sítio do pica-pau amarelo fazem comentários sobre a história. As atividades foram sistematizadas de forma reduzida, durante um intervalo de tempo de 30 dias, estendidos, quando necessário.

Juntamente com as oficinas de intervenção, os alunos faziam as atividades do ensino regular que, na maioria das vezes, era uma quantidade expressiva de tarefas para realizar.

Dessa forma, foi encaminhado um questionário específico para os responsáveis responderem, a fim de esclarecer como era a rotina de estudos em casa, local e horário que eram feitas as tarefas, quem auxiliava e quais eram as dificuldades mais frequentes na hora da execução das tarefas, o grau de escolaridade dos responsáveis, suas profissões e os fatores externos que poderiam influenciar nos resultados da coleta de dados.

As sequências didáticas contemplaram os objetivos contidos no currículo do estado do Paraná, por ser uma sala que trabalha de forma articulada, com os encaminhamentos do ensino comum. Assim, o enfoque foi a produção textual e o gênero explorado foi a fábula, por trazer contextualizações e ensinamentos que fazem parte da vivência dos participantes, além de ser uma narrativa que desperta muito interesse na criança.

5.4.1 Oficina 1

Na primeira oficina, solicitamos por telefone e por meio de bilhete anexado a atividade, que a família auxiliasse principalmente na leitura do texto e na explicação do enunciado/comando das atividades propostas. Assim, como já exposto, selecionamos a fábula: O leão e o ratinho, de Monteiro Lobato e, na etapa de pré-leitura do texto, propusemos a leitura compartilhada e sugerimos, para esse

momento de apresentação e visualização da fábula, algumas indagações a partir da leitura da imagem.

Ademais, solicitamos que os familiares e os participantes dialogassem (oralmente) sobre alguns questionamentos como: O que é fábula? Qual é o nome dessa fábula? Pela ilustração, podemos imaginar como será esta fábula? Você já viu um leão e um rato? Pode descrevê-lo? O que será que eles estão fazendo? Infelizmente, não foi possível fazer a gravação desse momento de pré-leitura e, assim, a coleta do material ficou restrita ao registro e à escrita dos participantes nas atividades.

Na sequência, os participantes responderam um questionário impresso relativo à compreensão e à interpretação do texto, sobre o enredo da fábula a partir de perguntas objetivas, inferenciais e globais como:

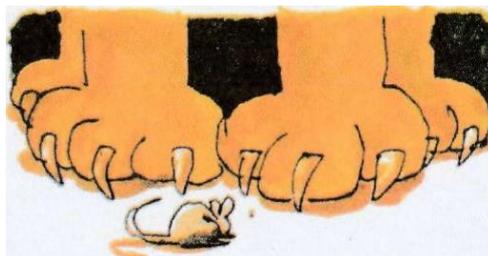
- Em que lugar acontece a história?
- Quem são os personagens?
- Qual é o personagem principal?
- Qual é o problema enfrentado pelo leão e pelo ratinho na fábula?
- Como o problema foi resolvido?
- Qual é a moral da fábula (ensinamento) ao leitor?

Perguntas de inferências:

- O que indica que o leão é o rei da floresta?
- O que significa a expressão: Segue em paz; Amor com amor se paga, nesse contexto?

O LEÃO E O RATINHO

MONTEIRO LOBATO



AO SAIR DO BURACO VIU-SE UM RATINHO ENTRE AS PATAS DO LEÃO. ESTACOU, DE PELOS EM PÉ, PARALISADO PELO TERROR. O LEÃO, PORÉM, NÃO LHE FEZ MAL NENHUM.

- SEGUIE EM PAZ, RATINHO; NÃO TENHAS MEDO DE TEU REI.
 DIAS DEPOIS O LEÃO CAIU NUMA REDE. URROU DESESPERADAMENTE,
 DEBATEU-SE, MAS QUANTO MAIS SE AGITAVA, MAIS PRESO NO LAÇO FICAVA.
 ATRAÍDO PELOS URROS, APARECEU O RATINHO.

- AMOR COM AMOR SE PAGA — DISSE ELE, LÁ CONSIGO, E PÔS-SE A ROER
 AS CORDAS. NUM INSTANTE CONSEGUIU ROMPER UMA DAS MALHAS. E COMO A
 REDE ERA DAS TAIS QUE ROMPIDA A PRIMEIRA MALHA AS OUTRAS SE
 AFROUXAM, PÔDE O LEÃO DESLINDAR-SE E FUGIR.

MAIS VALE PACIÊNCIA PEQUENINA DO QUE ARRANCOS DE LEÃO.

LOBATO, Monteiro. Fábulas. São Paulo: Globo, 2010.



5.4.2 Oficina 2

Na segunda oficina, trabalhamos com questões denominadas por Marcuschi (2011) como metalinguísticas, que indagam sobre a estrutura do texto ou do léxico, além das partes textuais. Como: Qual é o título do texto? Como se inicia a Fábula? Quantos parágrafos tem o texto? O que aconteceu com o ratinho? Qual foi a atitude do leão para com o ratinho? Como foi que o ratinho salvou o leão? Qual é a moral da história?

Enviamos uma cópia impressa de cada versão da fábula o leão e o ratinho: Esopo e Monteiro Lobato, para que os alunos, com o responsável, fizessem a leitura. Propomos para a criança, comparar duas versões da fábula: O leão e o ratinho, de Monteiro Lobato e de Esopo. As crianças observaram o que se

assemelham e se diferenciam em cada uma das versões e registraram as respostas no quadro comparativo da atividade impressa.

O LEÃO E O RATINHO

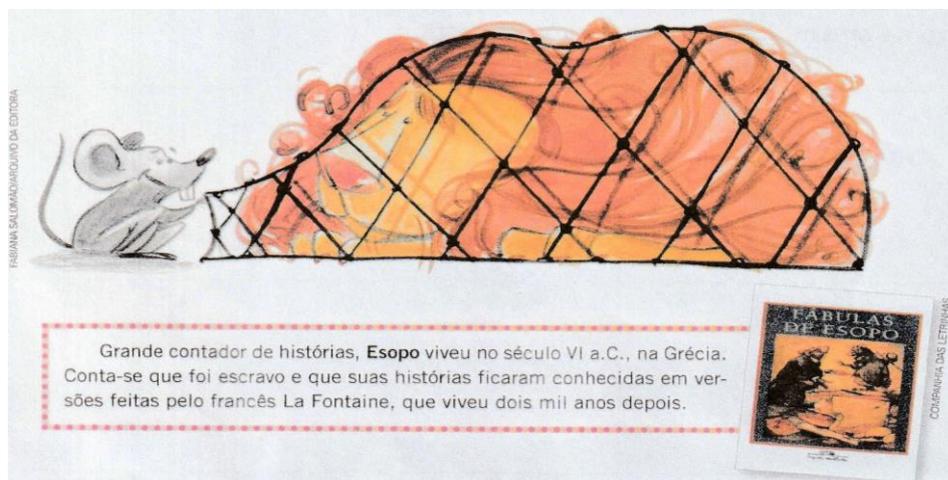
ESOPO

UM LEÃO, CANSADO DE TANTO CAÇAR, DORMIA ESPICHADO DEBAIXO DA SOMBRA BOA DE UMA ÁRVORE, VIERAM UNS RATINHOS PASSEAR EM CIMA DELE E ELE ACORDOU, TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU DEBAIXO DA PATA. TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA.

ALGUM TEMPO DEPOIS O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE UNS CAÇADORES. NÃO CONSEGUINDO SE SOLTAR, FAZIA A FLORESTA INTEIRA TREMER COM SEUS URROS DE RAIVA, NISSO APARECEU O RATINHO, E COM SEUS DENTES AFIADOS ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

MORAL: UMA BOA AÇÃO GANHA OUTRA.

Esopo, Fábulas de Esopo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.



5.4.3 Oficina 3

Na terceira oficina, foi proposta a escrita individual da fábula. De acordo com Marcuschi (2011), a produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação. Dessa forma, o texto, como

evento comunicativo, não é um produto acabado e objetivo, nem depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo.

Se tratando do ensino remoto, em que todas as atividades foram realizadas sem a nossa presença, no enunciado da atividade, mencionamos que, após conhecerem sobre a fábula, escrevessem a história sozinhos, sem a ajuda de ninguém e sem fazer cópia do texto original. Nessa etapa da pesquisa, os pais foram orientados a deixar que a criança escrevesse o texto sozinha, de forma espontânea.

5.4.4 Oficina 4

Na quarta oficina, foi proposto um texto dividido em partes da fábula, de Monteiro Lobato, para os alunos recortarem e colarem na sequência correta. Depois, foi solicitado que pintassem de azul a fala do ratinho, de vermelho a fala do leão, que enumerassem os parágrafos, circulassem a moral da história e fizessem a ilustração. Essa atividade foi elaborada com o objetivo de retomar as ideias explícitas na fábula e de auxiliar os alunos para a última etapa de revisão e reescrita do texto.

5.4.5 Oficina 5

Na quinta e última oficina foi realizada a reescrita do texto, em que, após revisão orientada da professora, os participantes, de acordo com os apontamentos relacionados aos aspectos de ampliação do conteúdo, a organização, à paragrafação e a ortografia de algumas palavras do texto, os participantes fizeram a reescrita de sua história. Os alunos receberam auxílio de familiares na leitura dos apontamentos deixados pela professora, para que, então pudessem colocar a reescrita em prática.

O quadro abaixo descreve a sequência didática, realizada em cada uma das oficinas, destacamos os objetos de conhecimento e objetivos da aprendizagem trabalhados nas atividades propostas, bem como, os conteúdos e procedimentos didáticos realizados no processo de intervenção pedagógica.

Quadro 5 – Sequência didática da intervenção pedagógica

Oficina	1
Objetos de conhecimento	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma). Compreensão: ideia principal e secundárias. Inferências e verificação - Gênero textual: Fábula.
Conteúdos	Leitura de texto verbal – Fábula
Objetivos da aprendizagem	Ler e localizar informações explícitas no texto. Inferir informação em um texto.
Procedimento Didático	Explicar sobre o projeto, as aulas, as intervenções e sobre a produção textual. Questões de pré-leitura Apresentar a fábula: O leão e o ratinho de Monteiro Lobato; Questionar os alunos: - O que é fábula? - Qual é o título dessa fábula? - Pela ilustração, podemos imaginar como será esta fábula? - Vocês já viram um leão e um rato? Poderia descrevê-los? - O que será que eles estão fazendo? - Leitura observando a imagem; - Realizar a leitura em voz alta. Questões de leitura Após a leitura compartilhada e individual. Informar sobre o autor do texto Explorando o texto: conversa com alunos sobre o enredo da fábula a partir de perguntas objetivas, inferenciais e globais (MARCUSCHI, 2011). - Em que lugar acontece a história? - Quem são os personagens? - Qual é o personagem principal? - Qual é o problema enfrentado pelo leão e pelo ratinho na fábula? - Como o problema foi resolvido? - Qual é a moral da fábula (ensinamento) ao leitor? Perguntas de inferências: - O que indica que o leão é o rei da floresta? - O que significa a expressão: Segue em paz; Amor com amor se paga, nesse contexto?
Oficina	2
Objetos de conhecimento	Compreensão: ideia principal e secundária. Localização de informações explícitas no gênero textual Fábula;
Conteúdo	Leitura de texto verbal – Gênero textual: Fábula Apreensão do sentido global do texto.
Objetivos da aprendizagem	Observar e localizar os elementos da estrutura textual: cenário, personagem central, conflito gerador, resolução do problema.
Procedimento Didático	Questionamentos aos alunos de tipologia metalinguística TRABALHANDO A FÁBULA: O LEÃO E O RATINHO - Qual é o título do texto? - Como se inicia a Fábula? - Quantos parágrafos tem o texto? - O que aconteceu com o ratinho? - Qual foi a atitude do leão para com o ratinho? - Como foi que o ratinho salvou o leão? - Qual é a moral da história? Entregar uma cópia de cada versão da fábula o leão e o ratinho: Esopo e Monteiro Lobato, para que os alunos, juntamente com o responsável, possam registrar o que tem de semelhante e de diferente nas duas versões, referentes à estrutura da fábula: personagens, narrador, moral, título e conflito.
Oficina	3
Objetos de	Planejamento de texto: gênero textual: Fábula.

conhecimento	Adequação ao tema.
Conteúdo	Escrita: Produção de texto individual: Fábula
Objetivos da aprendizagem	Escrever a fábula: o leão e o ratinho, com sequência na exposição de ideias, coesão e coerência.
Procedimento Didático	Propor aos alunos a escrita individual da fábula;
Oficina	4
Objetos de conhecimento	Compreensão: ideia principal e secundária.
Conteúdo	Apreensão do sentido global do texto.
Objetivos da aprendizagem	Recuperar as informações explícitas em um texto.
Procedimento Didático	Sistematizar a fábula: - Apresentar o texto dividido em parágrafos dentro de um envelope e, a seguir, solicitar que os alunos recortem a fábula na sequência correta. - Enumerar o texto conforme ordem de acontecimentos; Depois do texto recortado e colado na ordem correta, pinte no texto: - De azul a fala do ratinho; - De vermelho a fala do leão; - Enumere os parágrafos; - Circule a moral da história; - Fazer a ilustração do texto.
Oficina	5
Objetos de conhecimento	Revisão de texto. Ampliação de ideias. Sequência lógica das ideias.
Conteúdo	Revisão e reescrita de Fábula
Objetivos da aprendizagem	Reler, revisar, reestruturar e reescrever, individualmente, o texto produzido, após revisão orientação da professora.
Procedimento Didático	Entregar, aos alunos, os textos que produziram na Oficina 4, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia, pontuação, paragrafação e coerência, a fim de contribuir com a expansão e com a organização das ideias apresentadas pelos alunos.

Fonte: A autora.

Na próxima seção, a partir da sistematização das oficinas de intervenção para a coleta dados, será apresentada a análise das atividades realizadas pelos alunos.

6 ANÁLISE E RESULTADOS DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

6.1 INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na oficina de número 1, solicitamos, aos responsáveis pelo aluno, que lessem a fábula com o filho, visualizassem e mostrassem as imagens e lessem as questões enviadas para eles responderem oralmente e por escrito.

Objetivamos, nessa tarefa, apresentar, aos alunos, o gênero textual fábula. As questões respondidas foram transcritas e, ao analisar, relacionamos com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pautados nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural e outros pesquisadores dessa área.

Para as perguntas denominadas, segundo Marcuschi (2011), como objetivas, indagamos sobre os conteúdos centrados no texto, por exemplo, “qual é o local que acontece a história? Quem são os personagens?”.

Nas questões inferenciais, os participantes estabeleceram relações com o conteúdo disponível no texto e sua experiência cultural. Nesse tipo de questão, abordamos concepções de ordem extratextuais, por exemplo, “o que indica que o leão é o rei da floresta? O que significa a expressão: segue em paz; amor com amor se paga, nesse contexto?”

Nas questões objetivas, todos os participantes apresentaram conhecimento sobre o lugar onde aconteceu a história, mesmo estando implícito no texto, afirmaram que o espaço físico era a floresta ou ainda o denominaram de selva. Além do mais, souberam identificar quem são os personagens da Fábula, relatando ser o leão e o ratinho.

Ao observar as respostas dos participantes, verificamos que os participantes 1, 3 e 4 responderam que a floresta era o local em que aconteceu a história. Os participantes 2 e 5 responderam que foi na selva. Apesar de o texto não possuir informações explícitas sobre onde aconteceu a história, os alunos, possivelmente, responderam floresta e selva, porque entendem que animais como o leão, por exemplo, vivem nesses lugares. Podemos inferir que os alunos não conheciam as savanas como um dos locais onde o leão pode viver ou, também, como, por exemplo, o zoológico.

Ao serem indagados sobre os personagens da história, todos os participantes responderam que eram o leão e o ratinho, todavia, ao perguntar qual era o

personagem principal, o participante 1, respondeu que era o ratinho. A resposta, possivelmente, esteja atrelada à proximidade com esse animal, que se encontra mais presente nos cotidianos das pessoas em relação ao leão. Por outro lado, o ratinho desenvolveu mais ações que o leão e isso pode ter levado o aluno à resposta. Assim, suas conclusões evidenciaram a dimensão individual do processo da linguagem escrita, pois mobilizaram a habilidade e os conhecimentos cognitivos e metacognitivos (SOARES, 2011).

As respostas demonstram que os participantes conheciam a sequência de ideias e os acontecimentos presentes na fábula, estabeleceram comparações sobre o que aconteceu com o ratinho e com o leão, identificaram o conflito presente na fábula e estabeleceram associações com suas experiências culturais. Observamos, ainda, que os participantes utilizaram a linguagem como instrumento mediador da interação entre professor-discurso, escrita-aluno, professor-aluno, professor-familiares e aluno-aluno, aluno-familiares.

Na questão referente ao problema enfrentado pelo leão e pelo ratinho na fábula, os participantes 2, 3 e 4 apontaram, especificamente, o problema do leão, citando que ficou preso na rede e, o problema do ratinho, relacionaram ao fato de ter encontrado um leão e de ter ficado preso debaixo de sua pata.

O participante 1 respondeu “*estar preso na armadilha*”. O que nos indica que, apesar de ter dito que o personagem principal era o ratinho, no momento de pontuar sobre o conflito existente na fábula, só fez menção do problema enfrentado pelo leão. Enquanto o participante 5 respondeu apenas a palavra rede, relacionando com o contexto da história, o que demonstra que a função psicológica superior da memória foi mobilizada e que o participante fez a generalização, pois o problema do leão foi se livrar da rede. A resposta foi escrita de forma parcial, mas, se estivéssemos em atividade presencial, a fábula seria lida, a fim de buscar mais informações que justificassem, de forma correta, sua compreensão sobre o problema enfrentado pelo leão, todavia a palavra pode ter sido utilizada com a função generalizante, como aponta Oliveira (2010).

Na pergunta sobre como resolveram o problema, quatro dos participantes citaram que a solução do problema foi apresentada na fábula, que seria soltar tanto o leão da armadilha como o fato do leão libertar o ratinho.

O participante 5 enfatizou o problema como sendo o fato de o leão ficar preso, todavia não apontou a solução à complicação enfrentada pelos personagens da

fábula. Observamos, então, que ele associou o problema enfrentado pelo leão ao contexto do texto, embora fosse necessário retomar a leitura do texto com a ajuda dos familiares, para ampliar suas informações.

Smolka e Góes (2008) ressaltam que o recurso da repetição e a retomada da leitura do outro, se relaciona ao próprio processo de internalização e apropriação intersubjetiva da criança. Nesse caso, faltou, no momento da leitura do outro, elementos explicativos para que o participante conseguisse transformar sua própria reflexão e pudesse atribuir sentido ao texto e que, certamente, teria acontecido se estivesse na presença do professor.

Em relação às questões inferenciais da etapa da compreensão, Menegassi (2010) salienta que é o momento de “mergulhar no texto”, ou seja, é quando a criança confronta as informações contidas no texto com informações novas. Nesse aspecto, o uso de inferências de compreensão, possibilita, ao leitor, uma ampliação nos seus esquemas cognitivos, pois permite que se façam incursões no texto, retirando informações que nem sempre estão em nível superficial.

Foi possível observar que, nas questões inferenciais, os participantes atribuíram sentido ao texto a partir de suas experiências culturais (SMOLKA; GÓES, 2008). O participante 4 relacionou o ensinamento da história dando ênfase ao amor. Os participantes 1, 2, 3 e 5, ao responderem sobre a moral da história, consideraram os ensinamentos referentes a ajudar o próximo, presentes no contexto da fábula, porém deixaram de citar a paciência do ratinho ao libertar o leão.

Em relação a sétima questão, que demanda ao leitor apresentar informações para além daquelas apresentadas explicitamente na fábula. Desse modo, o nível interpretativo, conforme Hila (2009) e Menegassi (1995), é um momento mais elaborado do que os anteriores, pois, ao expandir sua leitura, após compreensão do texto, o leitor é capaz de avaliar, refletir e julgar de posse de novas informações oferecidas pelo texto.

Na pergunta sobre o que indica que o leão é o rei da floresta, a maioria dos participantes fizeram referência ao aspecto físico do leão ou a respostas subjetivas que apresentam opinião e experiências culturais próprias, por exemplo, o participante 4 expos que é *“porque ele é mais forte”*. O participante 3 respondeu *“porque ele é o alfa”*, o que demonstra conhecimentos anteriores que obteve em outros contextos e transferiu para essa situação. O ser alfa significa que essa era a visão que o participante tinha do leão. Isso é uma metáfora que se aproxima de um

silogismo proposto por Vygotsky (2007) que enfatiza que a apropriação da língua escrita pela criança implica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois exige consciência, abstração e generalização.

Essas generalizações correspondem ao fato de que os participantes já têm internalizado, por experiências culturais anteriores, que o leão é o animal mais forte e temido entre os demais animais e isso determina que seja considerado o rei da floresta.

Na pergunta sobre o significado da expressão: segue em paz; amor com amor se paga, todos relacionaram ao aspecto de se fazer o bem, de ajudar o próximo, de ser bom e de retribuir ajuda. Os alunos expandiram a linguagem, foram capazes de refletir, analisar e estabelecer metáforas com as próprias práticas sociais. O “ser bom” e “ajudar” são temas explorados pela mídia e presentes na maioria do cotidiano das pessoas.

Nessa etapa de intervenção, observamos que os participantes, avaliaram, refletiram e julgaram o texto e mobilizaram funções psicológicas superiores como a memória e a linguagem para expressar sua interpretação e compreensão acerca dos conteúdos da fábula.

Na oficina de número 2, os participantes puderam fazer o levantamento de fatos que se assemelham e que se diferenciam no contexto de duas versões da história, a fábula do Esopo e a fábula de Monteiro Lobato. Optamos por colocar a fábula O leão e o ratinho, de Monteiro Lobato, antes da do Esopo, por ser mais próxima dos alunos. Assim, elaboramos um quadro com as respostas de cada participante, para fazer as análises.

Quadro 6 – Título do texto

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Esopo	Um leão e o ratinho	O leão e o ratinho			
Monteiro Lobato	O leão e o ratinho	O leão e o ratinho	O leão e o ratinho	O leão e o ratinho	O leão e o ratinho

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizar a atividade, os participantes demonstraram conhecer os aspectos metalinguísticos do texto, pois retiraram as informações explícitas em cada versão

da fábula O leão e o ratinho. Identificaram, então, que o título é o mesmo tanto na fábula do Esopo quanto na fábula de Monteiro Lobato, e apenas o participante 1 escreveu que o título da fábula do Esopo era “Um leão e o ratinho”.

A atividade planejada redirecionou a atenção aos aspectos metalinguísticos da fábula, o que contribuiu no armazenamento de informações, que, posteriormente, auxiliaria na escrita de seus textos.

Quadro 7 – Início do texto

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Esopo	Um leão	Um leão cansado de tanto caçar	Falando do leão	Inicia falando do leão	Um leão
Monteiro Lobato	Ao sair do buraco	Ao sair do buraco viu-se um ratinho entre as patas do leão.	Falando do ratinho	Inicia falando do ratinho	Ao sair

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro, verificamos que os participantes 1, 2 e 5, transcreveram como iniciou cada versão (“Ao sair do buraco”; “Um leão”) e demonstraram que as fábulas iniciam de formas diferenciadas. O exercício sistematizado de escrever e visualizar no texto, localizar informação e fazer o registro favoreceu a reorganização interna e pode ter impulsionado o desenvolvimento de funções complexas que promoveram o aprendizado e a apropriação do conhecimento (MENEGASSI, 2016).

Identificamos que na questão sobre como inicia cada fábula, os participantes 3 e 4, ao invés de transcreverem partes do texto, mobilizaram processos internos como atenção e linguagem ao relatar que a fábula de Monteiro Lobato inicia falando do ratinho e a de Esopo inicia falando do leão.

Quadro 8 – Número de parágrafos

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Esopo	2	2	2	2	2
Monteiro Lobato	3	3	5	5	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à quantidade de parágrafos, os participantes 3, 4 e 5, apresentaram entendimento do número de parágrafos da fábula de Monteiro Lobato e do Esopo, o que indica que estão em processo de apropriação de aspectos externos de escrita.

Os participantes 1 e 2 demonstraram dificuldade na contagem dos parágrafos da fábula de Monteiro Lobato. Isso demonstra que eles não sabiam o conceito de parágrafos ou não sabiam fazer a contagem. Esses conceitos precisam ser ensinados pelos professores, além de alguns aspectos externos da escrita como o uso de parágrafo, pontuação, margens, letras maiúsculas, entre outros, pois são de natureza técnica, cultural e a criança não aprende por si mesma (COELHO, 2011).

Quadro 9 – Conflito do ratinho

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Esopo	O leão prendeu debaixo da pata	O ratinho ajudou o leão	O leão prendeu embaixo da pata	Ele virou amigo do leão	Ele ajudou o leão
Monteiro Lobato	Um ratinho entre as patas do leão	O ratinho ajudou o leão	Entre as patas do leão	Ele virou amigo do leão	Ele ajudou o leão

Fonte: Elaborado pela autora.

Na resposta sobre o que aconteceu com o ratinho, os participantes 1 e 3 demonstraram a busca de informações no texto, possivelmente mobilizaram a atenção voluntária, pois descreveram com detalhes que, na fábula de Monteiro Lobato, o ratinho se encontrava entre as patas do leão e, na fábula do Esopo, o ratinho estava debaixo das patas do leão.

Nas respostas do participante 2 o ratinho ajudou o leão, do participante 4 ele virou amigo do leão e do participante 5 ele ajudou o leão, demonstraram compreensão sobre a temática, pois emitiram opinião sobre o que aconteceu com o ratinho. Observamos, assim, que os participantes fizeram inferências ao exporem suas considerações.

Nesse contexto de associações e com o auxílio dos familiares no momento de leitura e compreensão da atividade, os participantes se organizaram e selecionaram sua escrita, pois essa era uma das preocupações que os responsáveis relataram no

questionário: a necessidade de ajudarem os filhos no momento de leitura, principalmente para explicar o comando da produção.

Quadro 10 – Atitude do leão para com o ratinho

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Esopo	Deixou ele ir embora	Uma atitude legal	Foi bom	O leão tratou o ratinho com amor	Deixou o ratinho ir embora
Monteiro Lobato	Deixou ele ir embora	Uma atitude legal	Foi bom	O leão tratou o ratinho com amor	Deixou o ratinho ir embora

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas do participante 1 “deixou ele ir embora” e do participante 5 “deixou o ratinho ir embora”, demonstraram que eles internalizaram o contexto das fábulas. Já o participante 2, sua resposta “uma atitude legal” revela a sua opinião sobre os fatos, isto é, o aluno fez inferências. É possível afirmar que as funções psicológicas superiores atenção, memória e linguagem estariam interrelacionadas com o desenvolvimento do pensamento verbal, porque suas respostas demonstraram que os participantes mobilizaram buscar na memória informações relacionadas ao contexto da fábula e fizeram associações com seu meio cultural.

Do mesmo modo, o participante 3 também expôs sua opinião sobre os fatos, pois não preocupou em apenas transcrever o que estava no texto, mas também em julgar e refletir sobre o contexto de cada versão da fábula. Como, por exemplo, ao responder qual foi a atitude do leão para com o ratinho, ele disse que “foi bom”, o que demonstra que o aprendizado despertou conexões internas nos participantes pesquisados, além de conhecimentos anteriormente apropriados nas interações sociais (VYGOTSKY, 2007).

Observamos que o participantes 4 fez inferências ao expor suas considerações, dizendo que os personagens ficaram amigos, ou ainda que o leão tratou com amor o ratinho, o que demonstra que o leitor organizou as informações da fábula, alcançou a temática e mobilizou conceitos que já tinha internalizado com suas concepções culturais.

Quadro 11 – Atitude do ratinho em salvar o leão

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Esopo	Tirou da armadilha	Roendo as cordas da rede	Roeu as cordas	Mordendo a corda	Roeu a rede
Monteiro Lobato	Tirou da armadilha	Roendo as cordas da rede	Roeu as cordas	Mordendo a corda	Roeu a rede

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à atitude do ratinho em salvar o leão, todos os participantes escreveram que foi soltar o leão da armadilha roendo as cordas. O que demonstrou que a leitura compartilhada, junto aos familiares, e os questionamentos sobre elementos específicos da história, recrutaram as funções psicológicas de atenção dos alunos ao acompanhar e ao responder as perguntas, mobilizando a memória e recuperando informações de suas experiências culturais, bem como o resgate de informações contidas no enredo da história.

Quadro 12 – Moral da fábula

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Esopo	Uma boa ação ganha outra	Uma boa ação ganha outra	Temos que ser bons	Uma boa ação ganha outra	Quem faz o bem recebe o bem
Monteiro Lobato	Mais vale a paciência pequenina do que arrancos de leão	Mais vale a paciência pequenina do que arrancos de leão	Temos que ser bons	Mais vale a paciência pequenina do que arrancos de leão	Quem faz o bem recebe o bem

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar no quadro, sobre a moral da fábula, que o participante 3 expôs que “temos que ser bons” e participante 5 respondeu que “quem faz o bem recebe o bem”. Assim, nota-se que ambos fizeram inferências sobre a moral da história e demonstraram análise e julgamento sobre o ensinamento contido na fábula.

Isso demonstra que os participantes organizaram as informações da fábula, alcançaram a temática e mobilizaram conceitos que já tinham internalizado com suas concepções culturais. O participante 5 fez associações ao dizer que quem fez o

bem recebe o bem. O participante 3, de igual modo, associou os ensinamentos presente nas fábulas de que devemos ser bons uns com os outros.

O quadro comparativo das duas versões da fábula possibilitou aos participantes 1, 2 e 4, além da ampliação de informações, a mobilização de funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, a memória lógica e a linguagem, ao observaram que há ensinamentos diferenciados entre as duas fábulas. Escreveram que na moral do Esopo “Uma boa ação ganha outra” e na fábula de Monteiro Lobato “Mais vale a paciência pequenina do que arrancos de leão”.

Na Oficina 3, os participantes fizeram a produção individual da fábula, conforme orientado pela pesquisadora. As análises de algumas questões ortográficas foram apontadas, para auxiliar os participantes na correção da ortografia após a revisão do texto, para que ele pudesse retomar sua produção, buscando aperfeiçoar sua escrita (MORAES, 2002).

Figura 4 – Escrita do texto realizada pelo participante 1

O LEÃO E O RATINHO	
<p>UM LEÃO CAUSADO DE CAÇAR DORMIA NA SOMBRA DE UMA ARVORE VIERAM UMS RATINHOS DA CAÇAR EM SIMA DELE E ELE ACORDOU TODOS COMEÇARAM FUGIR MENOS O RATINHO QUE O LEÃO - PREENDEU DE BAIXO DA PATA MAS O RATINHO DEPOIS IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESCALAR E DEIXOU LIBERAR. ALGUM TEMPO DEPOIS O LEÃO FICOU DRECO NA DEDES DAS CAÇARIDES, NÃO COMEÇOU ESPANTAR, FEZ A PARECEU, TAMBÉM SE TREMER COM URUK A PARECEU O RATINHO COMEÇANTES A FAZER ROLO A CORDA COLTANDO O LEÃO</p>	
<p>Transcrição do texto original:</p>	

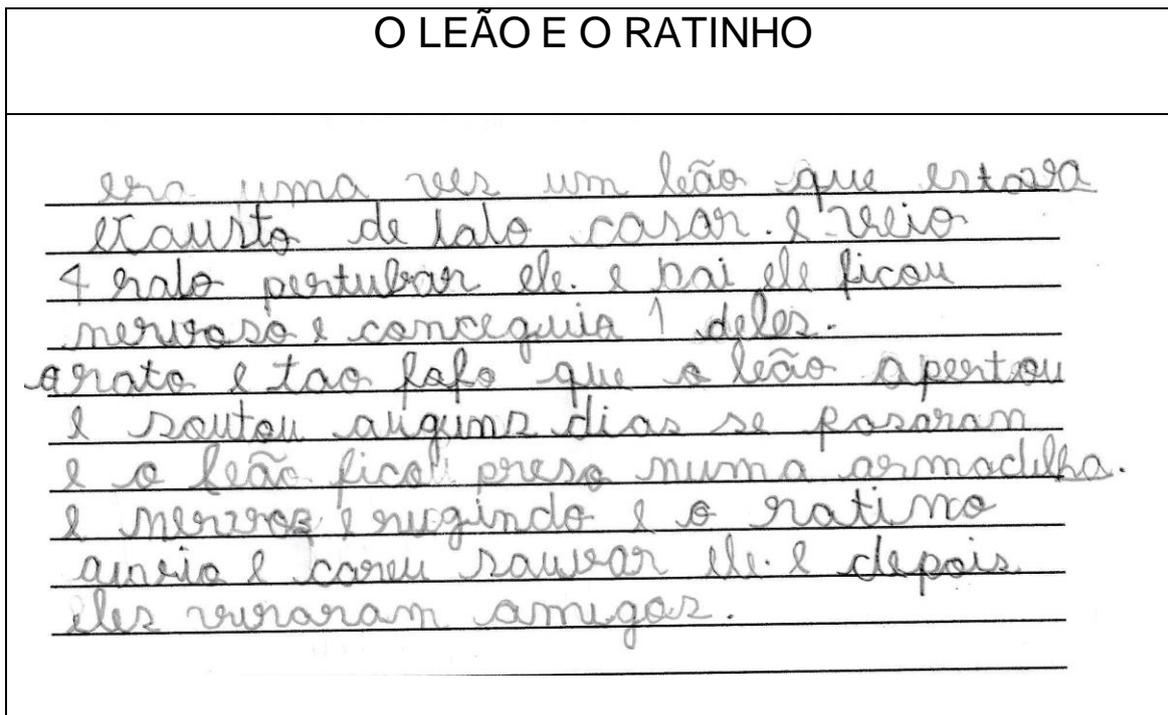
UM LEÃO CANSADO DE CAÇAR DORMIA NA SOMBRA DE UMA ARVORE VIERAM UMS RATINHOS PASSEAR EMSIMA DELE E ELE ACORDOU TODOS COMSIGIRAN FUGIR MENOS O RATINHO QUE O LEÃO PREM DEU DE BAIXO DA PATA MAS O RATINHO PEDIU E INPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGAR I DEIXOU IREMBORA. AUGUM TENPODEPOIS O LEÃO FICOU PRESO NA REDES DOS CASADORES NÃO COMSEGIU SISOUTAR, FEZ AFLORESTA TODA SE TREMER COM URUS. A PARECEU O RATINHO COMDENTE A FIADOS ROEO A CORDA SOLTANDO O LEÃO.

Fonte: Acervo da autora.

A produção do participante 1 foi, de modo geral, uma transcrição da fábula do Esopo, observamos que há alguns elementos apresentados nas atividades de compreensão e interpretação textual, porém deixou de acrescentar informações sobre os ensinamentos presentes nas fábulas.

Além disso, ao fazer a cópia, apresentou trocas ortográficas no que se refere ao uso do M e do N como, por exemplo, “UMS”, “COMSIGIRAN”, “PREMDEU”, “IMPLOROU” etc. Ademais, apresentou dificuldade no uso do “S” e do “Ç” como, por exemplo, quando escreveu: “CASADORES”. Problemas como esses, entre representações irregulares, em que a grafia correta é marcada pela norma, o ensino correto das palavras levará a criança à compreensão e à memorização da grafia correta (SOARES, 2018; FERNÁNDEZ, *et al.*, 2010).

Figura 5 – Escrita do texto realizada pelo participante 2



Transcrição do texto original

era uma ves um leão que estava exausto de tato casar. e veio 4 rato pertubar ele. e bai ele ficou nervoso e conceguiu 1 deles.

o rato e tao fofo que o leão apertou e soutou. auguns dias se pasaran e o leão ficou preso numa armadilha. e nervos e rugindo e o ratino ouviu e coreu salvar ele. e depois viraram amigos.

Fonte: Acervo da autora.

O participante 2 incorporou a expressão “era uma vez” em sua narrativa, termo esse típico das literaturas infantis, organizou sua escrita com termos sequenciadores como “ai” e “daí”, por falta de outros elementos de coesão e fez o uso de ponto final após terminar uma frase (pensamento) (FIAD, 2006).

Sua produção apresenta detalhes sobre a história, pois o aluno destacou que o leão estava exausto de tanto caçar, descreveu o conflito enfrentado pelo ratinho ao ser pego pelo leão, colocou elementos apresentados nas atividades de compreensão e de interpretação textual, citando que o leão ficou preso numa armadilha, que estava nervoso, rugindo e acrescentou comentários ao texto, dizendo que o leão soltou o ratinho, porque era fofo. Quando a criança passa a criar seus próprios estímulos evocadores para recordar sobre algo, evidencia-se que as funções superiores criaram estímulos artificiais ou signos (memória mediada), resultante dos processos psicológicos decorrentes do contexto sociocultural (LURIA,1992).

Na sequência, o participante 2 escreveu sobre o conflito enfrentado pelo leão, bem como a ajuda do ratinho para resolver o problema, usou argumentos presentes nas respostas das atividades anteriores, acrescentou comentários ao escrever que “o leão ficou nervoso”, que, provavelmente buscou em suas práticas sociais situações conflituosas em que a pessoa fica nervosa e escreveu que, devido aos rígidos, o ratinho ouviu e foi salvá-lo.

Ademais, apresentou um desfecho diferente para a história, ao dizer que viraram amigos, o que demonstra um conceito socialmente construído, no qual os amigos se ajudam nos momentos conflitantes. A linguagem escrita do participante é baseada nas literaturas infantis, pois aparecem elementos comuns dos contos de fadas, o que possivelmente vem de uma memória internalizada.

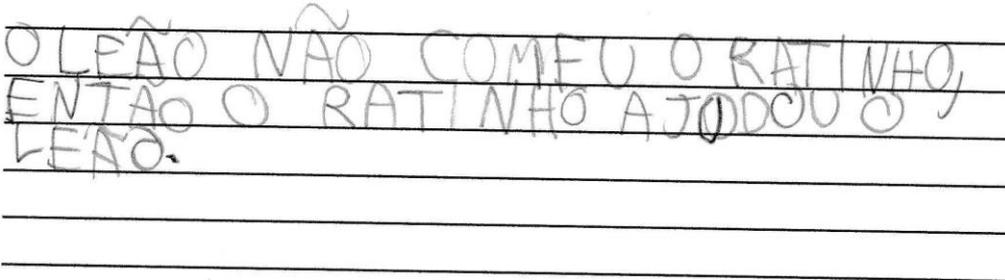
Observamos ainda, nessa produção escrita, que o autor planejou como escreveria seu texto e utilizou-se da memória mediada utilizada nas oficinas

anteriores e, também, organizou essas informações, buscando manter uma unidade e uma sequência lógica em sua produção (MENEGASSI, 2010; BELOTI, 2016).

Em relação aos aspectos ortográficos, há a troca no uso do “M” e do “N”, do “L” e do “U”, do “S” e do “Ç”, além de dificuldades no uso do “SS” e do “RR”. O participante escreveu, por exemplo: “ves”, “tato”, “casar”, “conceguio”, “soutou”, “alguns”, “coreu” e salvar”. É comum crianças errarem a grafia de vogais nasalizadas com as letras N ou M e pode-se supor que isso ocorre porque a criança se apoiou na oralidade, sem a marca de nasalidade, além do fato desses fonemas terem mais de uma representação gráfica semelhante, o que pode fazer o aluno optar pela escolha inadequada (SOARES, 2018).

Preocupados em auxiliar a criança na reflexão de algumas questões ortográficas em suas produções textuais, apontamos, na etapa de revisão, a reescrita de algumas palavras para que reflita sobre suas próprias hipóteses, a fim de entender e aprender, sem grandes perplexidades, os critérios e as convenções da escrita (MORAIS, 2002).

Figura 6 – Escrita do texto realizada pelo participante 3

O LEÃO E O RATINHO	
	
Transcrição do texto original	
O LEÃO NÃO COMEU O RATINHO, ENTÃO O RATINHO AJUDOU O LEÃO.	

Fonte: Acervo da autora.

O proposto na oficina era escrever toda a fábula, mas o participante fez um parágrafo relatando partes da história resumidas, citando como o leão tratou o ratinho e justificou que, por ter sido bom com o ratinho, ele ajudou o leão. Além disso, o participante 3 fez uso de pontuação como vírgula e ponto final, apresentou rasura da palavra “AJUDOU”. Segundo Fiad (2006), as rasuras e as alterações feitas

pela criança no texto revelam sua atividade reflexiva acerca da escrita, mostrando que é “[...] capaz de debruçar-se sobre o próprio texto, avaliar o que escreveu e promover mudanças que considera necessárias” (FIAD, 2006, p.20). Logo, o participante revisou e fez a autocorreção de sua escrita.

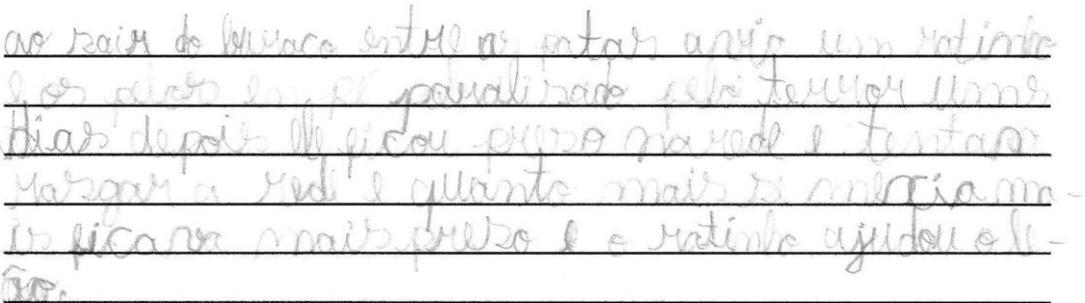
As produções das crianças, quando fazem rasuras, cometem erros quando expressam suas ideias, visto que a aprendizagem da escrita envolve o conhecimento das letras, das palavras e das orações, além da organização textual para interagir com o outro leitor por meio da escrita (SMOLKA; GÓES, 2008).

O participante demonstrou, ainda, em sua produção, conhecer o contexto da fábula, mas, por apresentar TDAH, foi possível observar que sua atenção se limitou a escrever de forma sucinta, decorrente da dificuldade em manter o foco, o que pode ter interferido na realização de sua produção textual.

Isso demonstra as fragilidades do ensino remoto, pois, se o ensino fosse presencial, o professor faria a mediação no momento da realização das atividades, atuaria na zona de desenvolvimento proximal e mobilizaria a atenção voluntária para ampliar a escrita do aluno (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Além disso, a mediação adequada, junto ao aluno com TDAH, contribuiria para o desenvolvimento e aprendizagem, pois redimensionaria aquilo que as funções primitivas não conseguem realizar, para as funções superiores como a memória cultural, a atenção voluntária e a linguagem. Assim, o participante teria melhores resultados em sua produção (TULESKI; EIDT, 2007).

Figura 7 – Escrita do texto realizada pelo participante 4

O LEÃO E O RATINHO	
	
Transcrição do texto original	
ao sair do buraco entre as patas avia um ratinho e os pelos en pé paralisado pelo terror ums dias	

depois ele ficou preso na rede e tentava rasgar a rede e quanto mais se mexia mais ficava mais preso e o ratinho ajudou o leão.

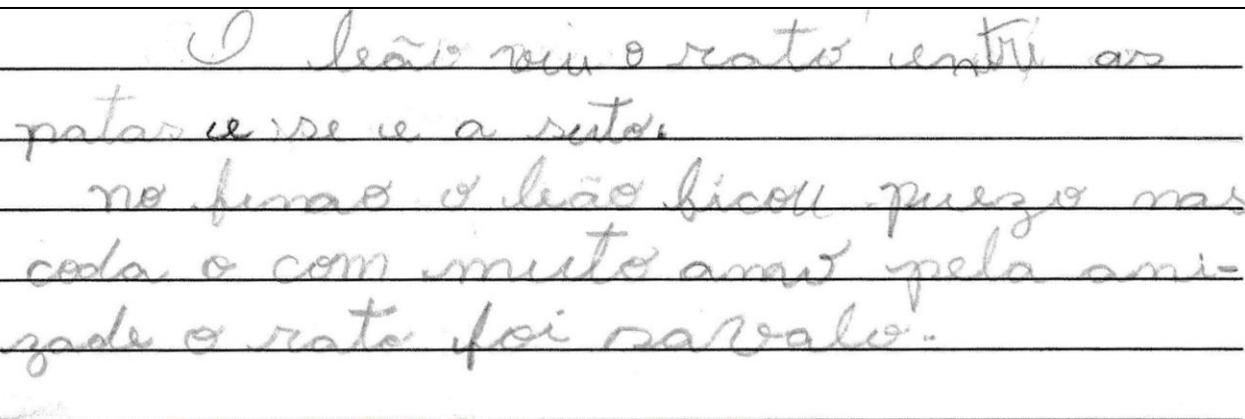
Fonte: Acervo da autora.

O participante iniciou a história de acordo com as suas respostas nas atividades anteriores, onde relatou sobre o ratinho, apresentou sequência de acontecimentos da fábula, escreveu a situação do ratinho ao sair do buraco e ficar preso nas patas do leão, apresentou detalhes dizendo como o ratinho estava quando ficou preso entre as patas do leão: “os pelos em pé paralisado pelo terror”. Demonstrou, ainda, resgate da memória relacionada à linguagem escrita e estabeleceu a função básica de organizar o pensamento, a fim de recordar e reproduzir os conteúdos obtidos das experiências anteriores (VYGOSTKI, 2001).

Na sequência, o aluno escreveu sobre o conflito do leão: “ums dias depois ele ficou preso na rede” e sobre a tentativa frustrada dele em se livrar da rede “e quanto mais se mexia mais ficava mais preso”. O participante apresentou, no desfecho, a atitude do ratinho para com o leão e questionamentos internalizados nas atividades anteriores de comparação entre a Fábula do Esopo e a de Monteiro Lobato.

Para que houvesse a retomada e a expansão das ideias no texto, propusemos, na etapa de revisão, apontamentos, questionamentos e comentários, para auxiliar o aluno a fazer correlações com os conhecimentos já apropriados e aqueles que estão a ponto de se concretizarem, desmitificando a ideia errônea de que crianças com dificuldades ou problemas de aprendizagem são incapazes de aprender.

Figura 8 – Escrita do texto realizada pelo participante 5

O LEÃO E O RATINHO

<p>Transcrição do texto original O leão viu o rato entre as patas e se e a rato. No final o leão ficou puzo nas coda o com muito amo pela amizade o rato foi savalo.</p>

Fonte: Acervo da autora.

O participante, nessa oficina, segundo a família, se recusou, a princípio, em realizar a atividade. Assim, orientamos a responsável em deixar a criança bem tranquila para escrever, sem preocupação, com eventuais erros na escrita, pois, nesse momento, era preciso saber como era a sua escrita acerca da fábula. Após conversa e orientação com os familiares, o participante escreveu, embora seu texto apresente poucos elementos e informações em relação às escritas anteriores, houve avanço ao escrever um texto com sequência e com algumas inferências como, por exemplo, “com muito amo pela amizade o rato foi salvo”.

Essas dificuldades acadêmicas, que vão desde os aspectos comportamentais até os aspectos cognitivos, indicam que esse participante se frustra com facilidade, demonstrando resistência em realizar as tarefas escolares, principalmente as que envolvem esforço mental, que são vivenciadas como desagradáveis e acentuadamente aversivas” (BENCZIK, 2000).

Por apresentar TDAH e Transtorno Específico da Aprendizagem, as características de desatenção podem ter influenciado na hora de escrever seu texto. Para superar tais dificuldades, tudo depende da medida como o indivíduo compreende, conscientemente, a necessidade dos fins de significação social de

determinada atividade, além do controle voluntário de seu comportamento para alcançá-los (LEITE; TULESKI, 2011).

Na escrita, observamos que o aluno apresentou noção de paragrafação e pontuação, embora falte mais informações sobre o conflito do ratinho e do leão entre os parágrafos. Ademais, ele se preocupou, primeiramente, em escrever o conflito do ratinho e deixou de acrescentar outras informações que foram mencionadas nas atividades anteriores.

Notamos que, no segundo parágrafo, para finalizar seu texto, ele escreveu a respeito do conflito do leão ao ficar preso nas cordas e acrescentou reflexões pessoais sobre o ensinamento da fábula, dizendo que, com muito amor pela amizade, o ratinho salvou o leão. O que demonstra mobilização da memória e conceitos culturais já internalizados ao relacionar a retribuição do ratinho em ajudar o leão, o que indica que, para o aluno, o amor e a amizade envolvem ajuda em situações conflituosas.

Ainda a respeito do participante 5, constatamos que ele apresentou uma escrita centrada na oralidade, provavelmente relacionada ao TDAH e ao Transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares. Isso ocorreu na escrita da palavra “finao”, além disso, ele omitiu sílabas ao escrever a palavra amizade (azade), fez troca da letra “z” no lugar da letra “s” (prezo) etc. Isso ocorre, porque alguns aspectos da escrita são mais facilmente assimilados pela criança, enquanto outros exigem muito mais tempo e conhecimento para que venham a se tornar plenamente dominados (ZORZI, 2006).

É importante frisar que, no momento em que houver a completa internalização dos conceitos linguísticos da escrita, no aluno, ele poderá atingir a sistematização necessária para caminhar com maior autonomia, embora não dispense a mediação socializadora do professor, criando condições para que os alunos ampliem esses mecanismos e atinjam estágios mais complexos (COELHO, 2011).

Nesse aspecto, o ensino remoto apresentou limitações na relação professor-aluno-ensino, pois a falta do diálogo presencial, do estímulo e do incentivo junto ao aluno no momento realização das atividades, demonstraram que distanciamento social inviabilizaram essa conquista, deixando lacunas no processo educacional.

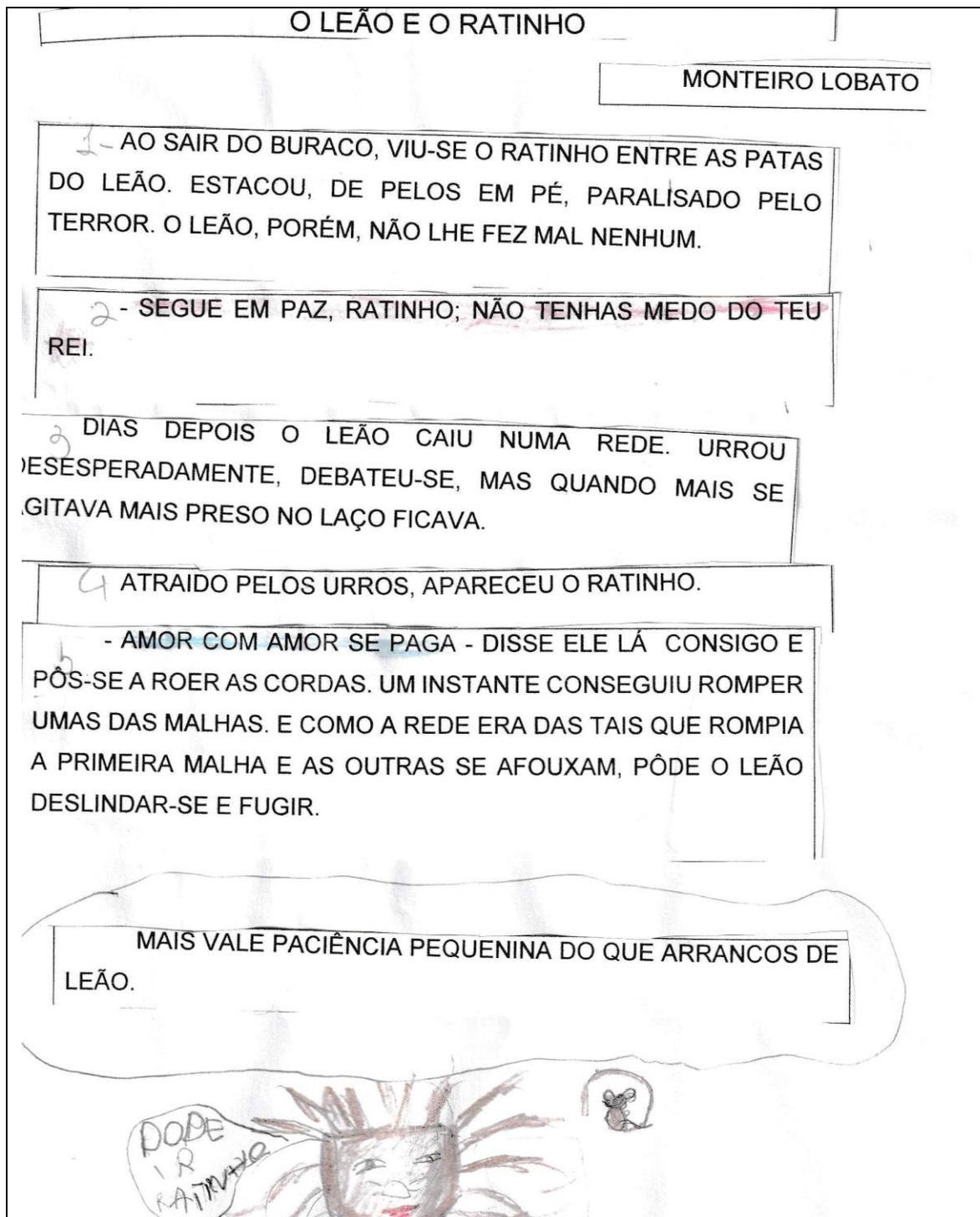
Na oficina número 4, foi proposto um texto da fábula de Monteiro Lobato dividido em partes e os alunos recortaram e colaram na sequência correta. Depois,

pintaram de azul a fala do ratinho, de vermelho a fala do leão, enumeraram os parágrafos, circularam a moral da história e fizeram a ilustração.

Essa oficina foi elaborada com o objetivo de retomar as ideias explícitas no texto e de auxiliar os alunos para a última etapa de revisão e reescrita da fábula. Por entendermos que o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de novas formas de transformações cognitivas não ocorre de forma passiva e individual, mas sim como um processo ativo de interação social, considera-se que o desenvolvimento das funções intelectuais está relacionado com as formas de mediação social pelos signos e pelo outro (SMOLKA; GÓES, 2008).

É importante ressaltar que essa etapa foi sistematizada antes da atividade de reescrita do texto, pois, durante o período de ensino remoto, os alunos devolviam a atividade na escola e, no dia determinado, levavam as novas tarefas a serem realizadas no intervalo de um mês. Dessa forma, a professora/pesquisadora estaria, nesse dia, recebendo a devolutiva das produções dos participantes e precisaria fazer a revisão com os devidos apontamentos antes de disponibilizar os textos para a etapa de reescrita aos alunos. Logo, foi necessária essa oficina intermediária entre a produção e a reescrita.

Figura 9 – Exemplo da atividade recorte e montagem da fábula do participante 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Os participantes 1, 2 e 3 realizaram a tarefa corretamente, ordenaram a história na sequência dos fatos, enumeraram os parágrafos, identificaram a fala do leão e do ratinho, circularam a moral da história e fizeram a ilustração. O participante 5 recortou e ordenou corretamente a história, mas só identificou a fala do leão. O

responsável pelo menor escreveu um bilhete dizendo que o filho não conseguia concluir a atividade. Dessa forma, não identificou a fala do ratinho, deixou de circular a moral da história, não enumerou os parágrafos e nem fez a ilustração. O participante 4 não fez a devolutiva da atividade.

Essa oficina possibilitou a retomada de informações sobre os acontecimentos identificação do conflito, desfecho e moral da história presentes na história, contribuindo na reorganização das ideias e no armazenamento das informações explícitas na fábula, bem como na reflexão sobre os aspectos estruturais do texto como: paragrafação, pontuação, coesão textual. Na oficina de escrita do texto, os participantes apresentaram dificuldades relacionadas à paragrafação, ao uso correto da pontuação, problemas de coerência e coesão textual, além de dificuldades ortográficas e gramaticais.

Na execução da atividade os participantes demonstraram atenção voluntária para ordenar a história corretamente e identificaram o número de parágrafos ao fazer o recorte e colagem das partes do texto. Dessa forma, estudos indicam que o homem recebe muitos estímulos (sons, gestos, imagens, signos, linguagem) e seleciona os que lhe interessa, faz associações e conserva algumas essenciais para suas atividades de pensamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Algumas pessoas fixam melhor na memória aquilo que percebem visualmente, outras, por meio da audição, como leitura em voz alta, ou compartilhada e outras quando intervém sensações cinestésicas (SMIRNOV, 1960). Por isso, há importância no trabalho de recorte, montagem e colagem do texto.

Observamos, dessa forma, conforme relatos dos pais, que o fato de os alunos terem um local e horário para realizar as atividades remotas favoreceu um ambiente mais tranquilo para os estudos em casa, principalmente aos participantes com dificuldades de aprendizagem, em que toda essa atividade mobilizou a atenção por meio de estímulo motor, visual, auditivo e o resgate no armazenamento da memória.

Na oficina 5, foi realizada a reescrita do texto, após revisão orientada por nós, os participantes, de acordo com os apontamentos deixados, fizeram a reescrita de sua história.

No texto revisado, os familiares foram orientados a ler os apontamentos, questionamentos e comentários deixado pela pesquisadora, para orientar a criança em relação ao comando de produção.

Quadro 13 – Primeira e segunda versão do texto do participante 1

Escrita	Reescrita
<p>UM LEÃO CANSADO DE CAÇAR DORMIA NA SOMBRA DE UMA ARVORE VIERAM UMS RATINHOS PASSEAR EMSIMA DELE E ELE ACORDOU TODOS COMSIGIRAN FUGIR MENOS O RATINHO QUE O LEÃO PREM DEU DE BAIXO DA PATA MAS O RATINHO PEDIU E INPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGAR I DEIXOU IREMBORA. <u>ALGUM TENPODEPOIS O LEÃO FICOU PRESO NA REDES DOS CASADORES NÃO COMSEGIU SISOUTAR, FEZ AFLORESTA TODA SE TREMER COM URUS. A PARECEU O RATINHO COMDENTE A FIADOS ROEO A CORDA SOLTANDO O LEÃO.</u></p>	<p>UM LEÃO CANSADO DE CAÇAR DORMIA NA SOMBRA DE UMA ARVORE VIERAM UMS RATINHOS PASSEAR EMSIMA DELE E ELE ACORDOU TODOS COMSIGIRAN FUGIR MENOS O RATINHO QUE O LEÃO PREM DEU DE BAIXO DA PATA MAS O RATINHO PEDIU E INPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGAR I DEIXOU IREMBORA.</p> <p>ALGUM TEMPO DEPOIS O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DOS CAÇADORES. NÃO COMSEGUIU SESOLTAR, FEZ A FLORESTA TODA SE TREMER COM URRUS. APARECEU O RATINHO COM DENTES AFIADOS, ROEU A CORDA SOLTANDO O LEÃO.</p> <p>MORAL: AJUDE O PRÓXMO POIS AMANHÃ VOCE PODE PRECISAR.</p>
<p>Apontamentos: Gostei muito do seu texto. Agora para deixá-lo ainda melhor, reescreva um trecho de sua história, a partir de onde nós demarcamos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ALGUM – escreva a forma correta e deixe parágrafo, para iniciar esse trecho. 2. CAÇADORES – escreva a palavra correta. 3. CONSEGUIU - escreva a palavra correta. <p>No final, escreva em um novo parágrafo sobre qual a moral da história.</p>	

Fonte: Transcrição da autora.

Figura 10 - Reescrita do trecho final do texto realizada pelo participante 1

ALGUM TEMPO DEPOIS O LEÃO
 FICOU PRESO NA REDE DOS CAÇAD-
 DORES.
 NÃO CONSEGUIU SE SOLTAR, FEZ A
 FLORESTA TUDO SE TREMER COM
 URRUS.
 APARECEU O RATINHO COM
 DENTES AFIADOS, ROEU A CER-
 DA SOLTANDO O LEÃO.
 MORAL: AJUDE O PRÓXIMO POIS
 AMANHÃ VOCE PODE PRECISAR.

Fonte: Acervo da autora.

Na etapa de revisão, foi apontado que o aluno reescrevesse um trecho de seu texto. Essa reescrita foi feita a partir dos acontecimentos vivenciados pelo leão e em relação ao desfecho da história. No bilhete orientador, deixado pela professora, foram apontadas três palavras com erros ortográficos (algum, caçadores, conseguiu). Em sua reescrita, ele acrescentou informações de atividades anteriores como, por exemplo, a escrita da moral da história: “Ajude o próximo pois amanhã você pode precisar”.

O participante fez o uso da paragrafação, acrescentou pontuação no seu texto e fez a correção das palavras indicadas pela professora, mas apenas a palavra “conseguiu”, que na reescrita permaneceu com a troca M/N. Observamos, assim, que o texto nunca é um trabalho encerrado, pois, ao revisar, o autor reformula o texto quantas vezes for necessário (MENEGASSI, 1998).

Os apontamentos, embora breves e diretos, conseqüentemente permitiram que o aluno relese e fizesse novas inserções de informações em seu texto.

Em relação à questão ortográfica, fez a correção de outras palavras (urrus, apareceu, roeu). Ademais, fez o uso da segmentação correta das palavras ao

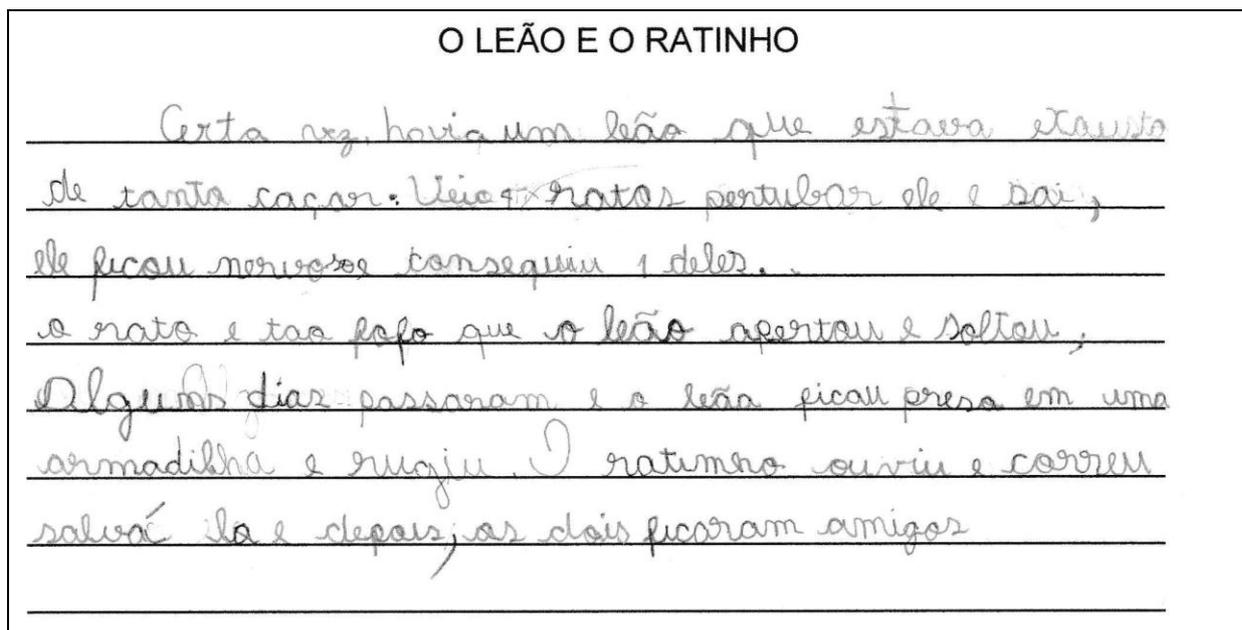
escrever “com dentes afiados” e acrescentou, na história, conforme solicitado, a moral da Fábula (ajude ao próximo pois amanhã você pode precisar). Essa oficina de reescrita mobilizou as funções psicológicas superiores, em relação à linguagem, pois o aluno acrescentou à moral da história, pensamentos próprios, o que Vygotsky (2007) caracteriza como o percurso da atividade social, intersíquica, ou seja, as atividades realizadas coletivamente por meio da interação, relacionadas às propriedades internas do pensamento.

O participante atendeu a todos os apontamentos, buscando, na memória, informações que possibilitaram organizar seu texto, estruturando-o com começo, meio e fim. Mesmo a criança apresentando estar bem atrela a fazer uma cópia da fábula, na etapa de reescrita, suas reformulações foram executadas além dos apontamentos sugeridos pela professora.

Quadro 14 – Primeira e segunda versão do texto do participante 2

Escrita	Reescrita
<p><u>era uma vez um leão que estava exausto de tato casar . e veio 4 rato pertubar ele. e bai ele ficou nervoso e conceguiu 1 deles.</u> <u>o rato e tao fofo que o leão apertou e soltou.</u> alguns dias se pasaran e o leão ficou preso numa armadilha. e nervos e rugindo e o ratino ouviu e coreu salvar ele. e depois viraram amigos.</p>	<p>Certo vez, havia um leão que estava exausto de tanto caçar. Veio 4 ratos pertubar ele e sai, ele ficou nervoso conseguiu 1 deles. o rato e tao fofo que o leão apertou e soltou, Alguns dias passaram e o leão ficou preso em uma armadilha e rugiu. O ratinho ouviu e correu salvá lo e depois, os dois ficaram amigos</p>
<p>Apontamentos e questionamentos: Gostei muito do seu texto. Agora para deixá-lo ainda melhor, reescreva apenas o início, seguindo os apontamentos deixados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deixe parágrafo no início. • Qual outra forma de iniciar sua história, ao invés de colocar: ERA UMA VEZ? Exemplo: Certo dia um leão que estava (fazendo o quê?). <ol style="list-style-type: none"> 1. TANTO – escreva a palavra correta. 2. CAÇAR – escreva a palavra correta. 3. SOLTOU - escreva a palavra correta. 	

Fonte: Transcrição da autora.

Figura 11 – Reescrita do texto realizada pelo participante 2

Fonte: Acervo da autora.

Na etapa de revisão foi apontada a reescrita da parte inicial, com questionamentos e comentários de como iniciar sua história em substituição a expressão era uma vez. Fizemos indagações sobre o que o leão fazia quando apareceu o ratinho e pedimos que realizasse a correção ortográfica das palavras caçar, tanto e soltou.

O participante 2 reescreveu o texto conforme os apontamentos sugeridos. Deixou espaço do parágrafo para começar o texto e fez a correção das palavras caçar, tanto e soltou. Observamos acréscimo de informação no início do texto, onde descreveu como estava o leão, melhorou alguns sinais de pontuação como o uso da vírgula e ponto final e fez o uso de letra maiúscula. Observamos que, apesar de sugerir reescrever apenas um trecho, a criança fez a revisão e reescrita de todo o texto, modificando partes de sua escrita inicial, fez a substituição de tempos verbais como rugindo/rugiu, salvar ele/salvá-lo). Assim, constatamos, na reescrita do participante 2, que possivelmente recebeu auxílio em casa.

Além do que já foi exposto, notamos que o aluno fez a supressão da palavra “nervos”, de sinais de pontuação (ponto final), bem como da conjunção (“e”) e do pronome (“ele”), melhorando, assim, sua coerência textual. Na sequência, ele fez substituições desses elementos a partir das indicações e sugestões do professor /revisor, e de seu próprio processo de revisão, deixando seu texto com a coesão e com a coerência necessárias à compreensão do leitor (MENEGASSI, 2016).

Nesse aspecto de revisão e reescrita, Serafini (1998) ensina que o aluno estimulado a rever e a reescrever seu texto, compreende sobre as diferentes formas de se trabalhar para chegar a uma reescrita adequada.

Portanto, a reescrita não implicou apenas em reescrever o texto, mas ao entendimento que aluno teve em relação aos apontamentos feitos pela professora e da revisão do próprio sujeito ao retomar seu texto corrigido, o que possibilitou, ao professor, acompanhar o desenvolvimento e as habilidades específicas da escrita do aluno (GASPAROTTO, 2014).

Quadro 15 – Primeira e segunda versão do texto do participante 3

Escrita	Reescrita
<p><u>O LEÃO NÃO COMEU O RATINHO, ENTÃO O RATINHO AJUDOU O LEÃO.</u></p>	<p>O LEÃO ESTAVA DORMINDO, QUANDO O RATINHO CHEGOU E FICOU BRINCANDO NA FRENTE DELE. DEREPEENTE OLEÃO ACORDOU E PISOU NO RATO. MAS O LEÃO FICOU COM PENA DO RATO E DEIXOU ELE IR EMBORA.</p> <p>DEPOIS DE UM TEMPO O LEÃO FICOU PRESO NA REDE. ENTÃO O RATO ROEU A REDE E SALVOU O LEÃO E ELES FICARAM AMIGOS.</p> <p>COM ISSO APREMDEMOS QUE DEVEMOS AJUDAR OS OUTROS.</p>
<p>Apontamentos e questionamentos: Você escreve bem, para deixar seu texto ainda melhor, reescreva sua história, conforme apontamentos deixados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No início de seu texto deixe parágrafo e escreva: o que o leão fazia quando apareceu o ratinho. • Como o ratinho ajudou o leão? <p>Qual seria a moral da sua história? Escreva no final em outro parágrafo.</p>	

Fonte: Transcrição da autora.

Figura 12 – Reescrita do texto realizada pelo participante 3

O LEÃO E O RATINHO

O LEÃO ESTAVA DORMINDO QUANDO O RATINHO CHEGOU E FICOU BRINCANDO NA FRENTE DELE. DE REPENTE O LEÃO ACORDOU E PISOU NO RATO. MAS O LEÃO FICOU COM PENA DO RATO E DEIXOU ELE IR EMBORA.

DEPOIS DE UM TEMPO O LEÃO FICOU PRESO NA REDE. ENTÃO O RATO ROEU A REDE E SALVOU O LEÃO E ELAS FICARAM AMIGOS.

COM ISSO APRENDAMOS QUE DEVEMOS AJUDAR OS OUTROS.

Fonte: Acervo da autora.

Na etapa de revisão fizemos apontamentos, questionamentos e comentários e indagamos sobre o que o leão fazia quando apareceu o ratinho e sobre como o ratinho ajudou o leão. Ademais, orientamos que escrevesse qual seria a moral dessa história.

O participante reescreveu seu texto conforme os apontamentos feitos por nós, ou seja, acrescentou informações, fez uso de pontuação e paragrafação e apresentou sequência de ideias, o que demonstra a mobilização das funções psicológicas superiores (atenção, memória e linguagem) no momento de reescrita.

No primeiro parágrafo, apresentou, com detalhes, o que o leão fazia quando apareceu o ratinho: ele escreveu que o leão estava dormindo e o ratinho ficou brincando na frente dele, quando o leão acordou e pisou no ratinho. Além disso, o aluno demonstrou sequência de ideias, descreveu o conflito do ratinho quando é pego pelo leão e acrescentou o sentimento do leão em relação ao ratinho (o leão ficou com pena do ratinho e deixou ele ir embora).

Em outro parágrafo, o estudante escreveu o conflito vivenciado pelo leão e a ajuda do ratinho ao roer a rede, acrescentando informações inferenciais dizendo que eles ficaram amigos. Ainda, utilizou informações de atividades anteriores para acrescentar a moral da história: “Com isso aprendemos que devemos ajudar os outros”.

O participante possivelmente na reescrita, foi estimulado por seus familiares a direcionar a atenção e acrescentar dados estruturais ao seu texto, além de buscar, em sua memória, informações referentes aos acontecimentos ocorridos no início da fábula.

Ademais, o aluno reconheceu o problema existente na história, bem como citou o desfecho e moral da fábula. Dessa forma, segundo Menegassi (2010), a produção de escrita como trabalho organizado, pensado, interativo, dialógico e produtivo conduzem o aluno à atenção de características específicas do texto, contribuindo para associações armazenadas na memória para organizar o pensamento e executar o texto escrito, atendendo à finalidade comunicativa da interlocução.

Além disso, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de novas formas de transformações cognitivas não ocorre de forma passiva e individual, mas sim como um processo ativo de interação entre autor e interlocutor, pois está relacionado com as formas de mediação social pelos signos e pelo outro (SMOLKA; GÓES, 2008).

Nesse sentido, tratando-se de ensino remoto no qual os alunos eram auxiliados por familiares, os apontamentos solicitados no processo de reescrita possibilitaram o professor mediar e direcionar a escrita da criança, organizando seu pensamento, a fim de operar sobre a escrita, reorganizar e redigir o trabalho simbólico, delineando aquilo que está em processo de apropriação na criança (VYGOSTKY, 2007).

A reescrita do aluno/autor, nessa operação, adicionou elementos e informações no texto ora para esclarecer, ora para completar informações que não foram integralmente apresentadas ao leitor (MENEGASSI, 2016).

Quadro 16 – Primeira e segunda versão do texto do participante 4

Escrita	Reescrita
ao sair do buraco entre as patas avia um ratinho e os pelos en pé paralisado pelo terror ums dias depois ele ficou preso na rede e tentava rasgar a rede e quanto mais se mexia mais ficava mais preso e o ratinho ajudou o leão.	Não fez a devolutiva das atividades de reescrita texto.
<p>Apontamentos e questionamentos:</p> <p>Gostei muito do seu esforço ao escrever sua história, para melhorar seu texto, reescreva conforme os apontamentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Inicie seu texto com letra maiúscula e deixe parágrafo. Na primeira parte de sua história quem saiu do buraco? Ele ficou preso entre as patas de quem? O que o leão fez com o ratinho? <ol style="list-style-type: none"> Havia – escreva a palavra correta. <ul style="list-style-type: none"> // Uns dias depois ele ... (quem ficou preso na rede?) Inicie um novo parágrafo para escrever essa parte da história. 	

Fonte: Transcrição da autora.

Disponibilizamos, ao participante 4, um tempo maior para realizar a reescrita do texto, telefonamos aos responsáveis oferecendo ajuda, se necessitassem e ressaltamos a importância de concluir as atividades propostas nas oficinas, mas o aluno não fez a devolutiva da reescrita do texto.

Nas respostas do questionário realizado, os pais explanaram que o ensino remoto foi ruim, porque resultou em uma sobrecarga de tarefas, eles além de terem que trabalhar fora, tinham que chegar em casa, dar conta de todos os afazeres domésticos e ainda auxiliar os filhos nos estudos. Apesar de demonstrarem solícitos no auxílio das tarefas escolares, os filhos nem sempre demonstravam interesse em aprender, apresentando muitas dificuldades relacionadas ao diagnóstico de TDAH que os pais não estavam preparados para sanar.

Quadro 17 – Primeira e segunda versão do texto do participante 5

Escrita	Reescrita
O leão viu o rato entre as patas e se e a suto. No final o leão ficou preso na rede e com muito amor pela amizade o rato foi salvo.	Devolveu a atividade sem fazer.
<p>Apontamentos e questionamentos:</p> <p>Fiquei feliz com sua dedicação na hora de escrever sua história. Agora para deixar seu texto ainda melhor, reescreva sua história conforme os apontamentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> No primeiro parágrafo. Quando o leão viu o ratinho entre suas patas, o que ele fez? Escreva o que aconteceu com o ratinho no início de sua história. <ol style="list-style-type: none"> ASSUSTO – escreva a palavra correta. FINAL - - escreva a palavra correta. PRESO - - escreva a palavra correta. 	

Fonte: Transcrição da autora.

O participante 5 devolveu a atividade sem fazer. A responsável escreveu um bilhete dizendo que a criança se recusou a fazer, pois estava nervosa por já ter feito o texto na oficina anterior e, mesmo recebendo ajuda de um familiar, alegou que não conseguia fazer mais nada. Abaixo do bilhete, a mãe escreveu um relato sobre a história particular da família e as dificuldades de ler e escrever da criança ao longo de sua vida escolar, além de um pedido para que continuássemos ajudando seu filho a aprender ler e escrever.

De fato, durante as oficinas de intervenção, o ensino remoto deixou algumas lacunas no processo de ensino aprendizagem, relacionada com as relações sociais entre alunos e professores, como já foi mencionado anteriormente, fazendo que os alunos se sentissem mais desmotivados, perdendo, muitas vezes, o interesse nos estudos.

Vygotsky (2007) afirma que o processo de produção escrita tem que ter significado para o indivíduo, pois, quando ele compreende que através dela pode se comunicar com os demais e pode ler o que outros escreveram, terá motivos para aprender e sentirá a necessidade de submeter seu comportamento voluntariamente para que a aprendizagem ocorra (LEITE; TULESKI, 2011).

Os resultados da escrita e da reescrita não foram os esperados, pelo fato de haver algumas limitações do ensino remoto como a falta da presença do professor para mediar e interagir durante a realização das atividades propostas, inviabilizando avanços nas produções textuais dos participantes. Embora a família tenha se esforçado na hora de auxiliar o filho nas tarefas escolares, na maioria das vezes, não conseguiram atender as exigências.

CONCLUSÃO

O presente trabalho nos permitiu compreender que o estudo sobre a escrita e a reescrita do texto contribui no desenvolvimento de funções psicológicas superiores tais como a atenção, a memória e a linguagem, em alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I, com dificuldades de aprendizagem, matriculados na Sala de Contraturno Escolar.

A pesquisa confirmou que as funções psicológicas superiores próprias dos humanos se desenvolvem quando há a interação da criança com outro sujeito mais experiente. No caso da escola, geralmente é o professor quem sistematiza os conteúdos científicos e auxilia a criança para que avance no nível de desenvolvimento potencial para o nível de desenvolvimento real. Para tanto, utiliza os instrumentos e os signos socialmente elaborados.

A oficina de apresentação da fábula, a leitura compartilhada, além dos questionamentos sobre elementos específicos da história ativaram as funções psicológicas de atenção dos alunos ao acompanhar a leitura. No momento de responder as perguntas referentes ao texto, a memória foi mobilizada, visto que muitos alunos, nas questões inferenciais, fizeram um resgate das informações contidas na fábula e associaram as informações já internalizadas de suas experiências culturais.

O questionário e o quadro comparativo das duas versões da fábula possibilitaram, aos participantes, observar e localizar os elementos da estrutura textual: cenário, personagem principal, conflito gerador e resolução de problema. A atividade planejada redirecionou a atenção aos aspectos metalinguísticos da fábula, o que contribuiu no armazenamento de informações que, posteriormente, auxiliaria na escrita de seus textos.

Na oficina de retomada da atividade, os alunos recuperaram informações explícitas no texto. Na execução da atividade, a maioria dos participantes demonstraram atenção voluntária para ordenar a história corretamente, identificaram o número de parágrafos ao fazer o recorte e a colagem das partes do texto e fixaram melhor a memória naquilo que perceberam visualmente como, por exemplo, a fala dos personagens e a moral da história. Não obstante, dois participantes, com diagnóstico de TDAH, não conseguiram concluir a atividade, o que evidencia a importância do ensino presencial e a mediação do professor para atuar na zona de

desenvolvimento proximal entre aquilo que a criança já consegue realizar de forma autônoma e aquilo que ainda está em via de se concretizar.

Na oficina de produção textual, constatamos que os participantes utilizaram informações das etapas anteriores para planejar, organizar e produzir seu texto. No caso dos alunos com TDAH, as tarefas mostraram que a atenção voluntária, aquela direcionada de forma intencional, produto de mudança e restauração pela influência de estímulos-mediadores externos, foi fundamental no processo de escrita, mas, sem a interação e a mediação do professor, os avanços na escrita desses alunos poderiam ter sido melhores se o ensino fosse presencial.

As reflexões e análises dos resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos nos permite afirmar que, mesmo sendo menos do que esperávamos, as intervenções possibilitaram, aos participantes, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a atenção, a memória e a linguagem.

Além disso, constatamos que os fatores decorrentes do ensino remoto emergencial impossibilitaram que as crianças fossem à escola, sendo preciso realizar os estudos em casa, com o auxílio de familiares. Consequência decorrente do isolamento social, na qual o aluno não pôde ter contato direto com o professor e com outros colegas de sala, dificultou alguns participantes de concluírem a etapa de reescrita, realizada de forma remota.

A queixa dos familiares foi de que os alunos demonstraram pouco interesse pelos estudos e pelas tarefas escolares, ora pela dificuldade em compreender o proposto, ora pela falta de interação junto aos professores e aos colegas de sala.

Identificamos, em relação aos aspectos linguísticos e textuais assimilados pelos alunos com dificuldade de aprendizagem, na etapa de revisão e reescrita, que três participantes demonstraram assimilar alguns aspectos que precisavam ser aprimorados no texto original como, por exemplo, estrutura textual, correções ortográficas, uso adequado da pontuação e paragrafação. Ao redigir a nova versão de seu texto, os estudantes ativaram a atenção voluntária e a memória lógica para melhorar a linguagem escrita de seu texto, deixando-o mais coerente.

Ademais, dois participantes não realizaram a reescrita do texto, o que demonstra que o ensino remoto deixou lacunas no processo de ensino aprendizagem, principalmente para os alunos com diagnóstico de TDAH, que necessitam de intervenção constante durante a execução das atividades escolares, porém, muitas vezes, os responsáveis não possuem conhecimento suficiente para

fazer as mediações e podem ter influenciado nas respostas e na escrita dos participantes pesquisados.

Dada a relevância dessa pesquisa, evidenciamos que o ensino remoto não pode se equivaler ao ensino presencial. Como salienta Vygotsky (2007), o bom ensino é aquele que antecede ao desenvolvimento, portanto se constitui nas relações interpessoais, sendo fundamental, nesse processo, a presença e a interação simultânea do professor e do aluno. Como investigação futura e colaborativa com os docentes, sugerimos a continuidade desse estudo, junto às séries iniciais do Ensino Fundamental, na forma de ensino presencial, a fim de verificar sua efetivação em contexto de ensino e aprendizagem, a pontuar e comparar suas limitações e possibilidades de ampliação.

REFERÊNCIAS

APA - Associação Americana de Psiquiatria. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: **DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed. 2014.

BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. (Coleção Linguagem e Cultura - 3).

BARKLEY, Russell A.; MURPHY, Kevin R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: exercícios clínicos**. Tradução de Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELOTI, Adriana. **A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua portuguesa**. 2016. 250. f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4116>. Acesso em: 14 abril. 2020.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de Déficit de Atenção /Hiperatividade: Atualização diagnóstica e terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 14 junho. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. LDB. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Atos do Poder Legislativo. Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 07/02/20. Edição: 27, seção 1, p. 1. 2020. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 14 junho. 2020.

CID 10 – **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10:** descrição clínicas e diretrizes diagnósticas – Organização Mundial da Saúde (OMS), tradução de Dorgival Caetano, Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

COELHO, Diana Tereso. Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia (Capítulo 8 – Infância e Inclusão). In: DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança:** como as marcas das dialogicidades luso-brasileiras, 2012.

COELHO, Sônia Maria. **A Alfabetização na perspectiva histórico-cultural.** Presidente Pudente: UNESP, UNIVESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>. Acesso em: 13 abril. 2020.

DAMIANI, Magada Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael. Fonseca; DARIZ, Marion Rafael; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo Pesquisas do Tipo Intervenção Pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas-RS, n. 45, mai./ago, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 4 abril. 2020.

FERNÁNDEZ, Amparo Ygual [et al]. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. **Revista Cefac**, v. 12, n. 3, p. 499-504, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/3DRZb4rrSgpwmyJGfgg68fC/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 abril. 2020.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, v. 1, 2006, 62 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/col-alf-let-11-escrever_reescrever.pdf. Acesso em: 3 abril. 2020.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 54-63.

FREITAS, Antônio Francisco Ribeiro de. Palavra: signo ideológico. **Revista On-line de Ciências da Comunicação.** Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/freitas-antonio-palavra-signo.pdf>. Acesso em: 3 abril. 2020.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro:** os modos de participação na construção do texto. Brasília: UnB, 1998.

GARCIA, Leila Posenato; DUARTE, Elisete. Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil. **Epidemiol. Serv. Saúde**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/B7HqzhTnWCvSXKrGd7CSjhm/?lang=pt>. Acesso em: 1 abril. 2020.

GASPAROTTO, Denise Moreira. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I**. 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/dmgasparotto.PDF>. Acesso em: 3 abril. 2020.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da prática docente na revisão e reescrita de narrativa de terror. **Forum linguistic**. Florianópolis, v.12, n.3, p.808 - 826, jul./set.2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n3p808/30165>. Acesso em: 3 abril. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GUSSO, Angela Mari; DALLA-BONA, Elisa Maria. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 52, p. 69-84, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/z79BLZcPKJzKWKpxZwgDftC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, p. 151-194, 2009.

HISTÓRICO DA pandemia de COVID-19. **Organização Pan-Americana da Saúde/ Organização Mundial da Saúde**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 1 maio. 2020.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. [et al.]. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Fria. São Paulo: Centauro, 2005.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Psicologia escolar e educacional**, v. 15, n. 1, p. 111-119, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tgRyMKJ8tLyDSL5HKzNNLjf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2020.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: **Universidade Estadual Paulista**. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, p. 89-103, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>. Acesso em: 3 maio. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angelo Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARINGÁ. (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. **Plano Emergencial de Aprendizagem Não Presencial**. 2020. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/site/index.php?sessao=a3bc6aa9b955a3&id=36406>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MARTINS, Márcia Lígia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2011. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 291 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista. Assis, 1998. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela2/trabalhos/teses/separadas/renilson.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2020

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: SANTOS, Annie Rose dos; GREGO, Eliane Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga. (Org). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 75- 102.

MENEGASSI, Renilson J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. 1. ed. Campinas: Pontes, p. 193-230, 2016.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021/18768>. Acesso em: 13 maio. 2020.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso**, LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ld/a/NSsvV7jRqF9nxSkcnxrv8bR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio. 2020.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor**. Ciências & Cognição, v. 4, 2005.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: Ensinar e Aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: processo sócio histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

PARANÁ (Estado). Lei Estadual n.º 4.978, de 05 de dezembro de 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino. **Diário Oficial**, Curitiba, PR, nº 242 de 26 de Dezembro de 1964. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=12350&codItemAto=413461>. Acesso em: 15 abril. 2021.

PARANÁ (Estado). Constituição Estadual do Paraná. Texto promulgado em 5 de outubro de 1989 e atualizado até a Emenda Constitucional nº 47, de 15 de dezembro de 2020. **Diário Oficial**, Curitiba, PR, nº 3116 de 5 de Outubro de 1989. Disponível em: https://www.camaraquatigua.pr.gov.br/arquivos_site/constituicao/estadual_pr.pdf. Acesso em: 15 abril. 2021.

PARANÁ (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. Decreto Estadual n.º 4.230, em 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 16/03/2020. Edição: 27, seção 1, p. 1. 2020a. Disponível: https://www.aen.pr.gov.br/arquivos/Decreto_4230.pdf. Acesso em: 14 junho. 2020.

PARANÁ (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. Decreto Estadual n.º 4.258, de 18 de março de 2020. Altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 17/03/2020. Edição: 27, seção 1, p. 1. 2020b. Disponível: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391068>. Acesso em: 14 junho. 2020.

PARANÁ (ESTADO). Secretário de Estado da Educação e do Esporte. Resolução n.º 1.259, de 28 de abril de 2020. Altera a Resolução n.º 1.016 – GS/SEED, de 2020. **Diário Oficial Executivo**, Curitiba/PR, 28 abr. 2020c. Disponível em: http://covid19.ieem.com.br/wp-content/uploads/2020/06/RES-1259-2020-GS-SEED-Altera-dispositivos-da-Resolu%C3%A7%C3%A3o-1.016-_-GS_SEED-de-2020..pdf. Acesso em 14 maio. 2020.

PARANÁ (ESTADO). Governo do Estado do Paraná. Indicação nº 1, de 31 de março de 2020. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades

escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. **Diário Oficial da União**. 2020d. Disponível: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf. Acesso em: 14 junho. 2020.

ROHDE, Luis Augusto Paim; HALPERN, Ricardo. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização**. *Jornal de Pediatria*, v. 80, n. 2, p. 61-70, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/vsv6yydfR59j8Tty9S8J8cq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 março. 2020.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449/33467>. Acesso em: 4 março. 2020.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SMIRNOV, Anatoliĭ Aleksandrovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich; TIEPLOV, Borris Mikhailovicg. **Psicologia**. Tradução de Florencio villa Landa. México: Grijalbo, 1960, p. p.504-522.

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**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019. Disponível em:

<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2019/2019%20-%20Patricia%20Stevanato.pdf>. Acesso em: 1 fevereiro. 2020.

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial: A Oportunidade da Escola Criar, Experimentar, Inovar e Reinventar**. 2020a. Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 13 maio. 2020.

TOMAZINHO, Paulo. **COVID-19 Roteiro Educacional Harvard e OCDE**. 2020b. Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/covid-19-roteiro-educacional-harvard-e-ocde-comentado-por-paulo-tomazinho-bbb689326420>. Acesso em: 27 de mai. 2020.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em estudo**, v. 12, n. 3, p. 531-540, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas: problemas de Psicologia Geral**. Tomo II. 2. Ed. Tradução de José Maria Bravo. Madri: Machado, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf. Acesso em: 1 maio. 2021.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

ZORZI, Jaime Luiz. **Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita**. CEFAC, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6689720-Os-disturbios-de-aprendizagem-e-os-disturbios-especificos-de-leitura-e-da-escrita.html>. Acesso em: 1 ago. 2020.

ZORZI, Jaime Luiz. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, Maria Irene de Matos (Org.). **Aprendizagem:** tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006, p. 144-162.

APÊNDICE

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada **ESCRITA E REESCRITA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES EM ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**, que faz parte do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação. O trabalho será feito pela pesquisadora Cristina Ferreira Acencio e orientado pela prof. Doutora. Elsa Midori Shimazaki da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

O objetivo da pesquisa é compreender as contribuições da escrita e reescrita, a partir da revisão orientada pelo professor, pode colaborar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em alunos com dificuldade de aprendizagem, no 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. Os dados serão coletados por meio de sessões vídeo grafadas, de registros das falas dos alunos, de planejamento de aula e de registros de atividades. Essa investigação não trará qualquer tipo de risco ou dano à integridade física, mental ou social e ocorrerá em conformidade com orientações do Plano Emergencial de Aprendizagem não Presencial da Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC).

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).

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). 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: ____/____/____.

Assinatura ou impressão datiloscópica (do responsável pelo menor)

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: ____/____/____.

Assinatura ou impressão datiloscópica (da criança)

Eu, Cristina Ferreira Acencio, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data: ____/____/____.

Assinatura ou impressão datiloscópica (da pesquisadora)

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

Nome: Cristina Ferreira Acencio

Endereço: rua Basílio Zequim, 582

CEP: 87060-106

Telefone: (44) 991098990

e-mail: crisacencio@bol.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 em relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética (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 da UEM

CEP:87020-900 Maringá-PR

Telefone: (44) 3261-4444

e-mail: copep@uem.br