

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Carlisa Andrade Fortes

**AS ESTRATÉGIAS DA REVISÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Porto Alegre

2. semestre

2016

Carlisa Andrade Fortes

**AS ESTRATÉGIAS DA REVISÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra dos Santos Andrade

Porto Alegre  
2016

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

... aos meus pais, Carlos e Eliza, e minha família, pela incansável ajuda e carinho de sempre, além do apoio e confiança durante esses quatro anos de curso tão importantes para mim.

... à minha orientadora, Sandra Andrade, pela parceria desde o estágio e por me fazer acreditar que é possível acreditar na educação, através de práticas criativas, motivadoras e justas.

... ao Programa de Extensão Universitária “Quem Quer Brincar?” e a Tânia Fortuna, que durante dois anos me proporcionaram a vivência de uma perspectiva diferente de sala aula, através da ludicidade e da brincadeira.

... aos meus colegas de curso, que durante o período da faculdade foram meus grandes parceiros de estudo, conversas e risadas.

*E não nego que hoje seja necessária uma boa dose de  
imaginação para ver a escola diferente do que ela é,  
para pensar na derrubada dos muros do 'reformatório'.  
É preciso imaginação também para acreditar que o  
mundo possa tornar-se mais humano.*

**Gianni Rodari**

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo verificar os avanços e modificações na escrita de alunos de uma turma de 5º ano do ensino fundamental, a partir da revisão que fazem de seus textos, ou seja, se as ideias “confusas”, as questões ortográficas, de pontuação, coesão e coerência textual ganham outro sentido na reescrita da produção textual. A presente produção também analisa as estratégias de revisão de texto que as professoras podem elaborar e desenvolver para auxiliar seus alunos no processo de revisão. Para tanto, a investigação, identificada como um estudo de caso, foi realizada em uma escola da rede estadual da cidade de Porto Alegre/RS, através da aplicação de duas intervenções pedagógicas. Na primeira intervenção os alunos escreveram um conto sobre a personagem fictícia Matilde, sem motivação prévia planejada. Em outro momento da intervenção, foi realizada a reescrita coletiva de um texto de apenas um aluno, para que posteriormente fizessem a reescrita individual com a ajuda da tabela de autocorreção, que contém aspectos linguísticos de coesão, coerência, pontuação e ortografia. A segunda intervenção pedagógica foi feita a partir da leitura de uma imagem, após motivação prévia. Os alunos deveriam escrever uma notícia de jornal, a partir das inferências e predições realizadas. Novamente fizemos a revisão coletiva do texto de um dos alunos e na sequência a turma fez a reescrita individual a partir da correção realizada por mim, utilizando sinais de correções e apontamentos escritos nos textos. Vários autores embasaram as intervenções e a posterior análise neste estudo. Para a produção textual e reescrita utilizei os estudos de DALLA ZEN, 2010; BRASIL, 1998; BRASIL, 2012; para a avaliação do texto escolar contei centralmente com VAL et al., 2009; para refletir sobre a coesão e coerência das produções textuais ancorei-me em VIDAL; SILVEIRA, 2005. As análises dos textos produzidos foram realizadas a partir de três eixos que considereei como básicos para a estrutura de um texto de alunos do 5º ano, tais como pontuação, coesão e coerência e ortografia. Refleti também sobre a importância da mediação da professora neste processo de apropriação da escrita.

**Palavras-chave:** Revisão de texto. Reescrita de texto. Produção Textual. Texto escolar. Avaliação do texto escolar.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1</b>	<b>Reflexões acerca da produção e revisão textual.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1.1</b>	<i>Trabalhos relacionados à produção e revisão textual.....</i>	<i>16</i>
<b>3</b>	<b>CONHECIMENTOS BÁSICOS PARA A ESTRUTURAÇÃO DE UM TEXTO ....</b>	<b>19</b>
<b>3.1</b>	<b>“Aqui que eu coloco a vírgula, prof?”.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2</b>	<b>“Porém é uma palavra de ligação?” .....</b>	<b>23</b>
<b>3.3</b>	<b>“Já vi palavras escritas erradas!” .....</b>	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>“ME AJUDA, PROF.”.....</b>	<b>31</b>
<b>5</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>36</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>38</b>
	<b>APÊNDICE A - Planejamento (1ª intervenção pedagógica - Setembro).....</b>	<b>39</b>
	<b>APÊNDICE B – Planejamento (2ª intervenção pedagógica - Outubro).....</b>	<b>44</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Ao longo do estágio obrigatório, realizado em uma turma de 5º ano de uma escola da rede estadual do município de Porto Alegre, consegui observar algumas dificuldades, em termos de escrita, apresentadas pelos alunos, que tinham entre nove e 14 anos de idade. Observei que os alunos tinham dificuldades na escrita de um texto coeso, ou seja, as “costuras” das produções ficavam confusas, principalmente pela repetição de palavras e pelo uso de recursos linguísticos de ordem coloquial (aí, daí, e). Além disso, se destacaram erros de ortografia (principalmente palavras com S, Z, SS E Ç) e de pontuação, em que faziam a utilização do ponto e da vírgula (nem sempre de forma adequada), porém com um repertório ainda pequeno para os demais sinais de pontuação. Como estratégia para obter melhor rendimento nas produções, comecei propondo aos alunos a revisão dos textos que, com eles, chamava de “reescrita do texto”.

A partir disso, surgiu uma grande necessidade de aprofundar o estudo sobre essas reescritas de textos realizadas pelos alunos, já que também considero importante “estimular a geração, seleção e organização de ideias, a consulta a outras fontes (materiais ou mentais), o esboço da primeira versão, a revisão e a edição final do texto” (PNAIC, 2012, p. 13).

Além disso, Dalla Zen (2010, p. 88) argumenta que a reescrita funciona com um espaço de releitura, ou seja, é um retorno da produção com o objetivo de “esclarecer ideias imprecisas”. Em função das questões apontadas, surgiu o interesse em verificar os avanços e modificações na escrita a partir da revisão que os alunos fazem de seus textos, e se as ideias “confusas” conseguem fazer sentido numa segunda escrita da produção textual, além, é claro, de verificar as questões ortográficas, de pontuação, coesão e coerência textual. Ainda, surgiu o interesse de analisar as estratégias de revisão de texto que as professoras podem elaborar e desenvolver para auxiliar os alunos no processo de reescrita.

Com isso, em minhas investigações iniciais sobre a temática da revisão de textos escolares, me questioneei se realmente a revisão das produções textuais realizadas pelos alunos, de seus próprios textos e dos textos dos colegas, fez com que os mesmos avançassem e modificassem seus conhecimentos prévios sobre a Língua Portuguesa. A partir disso, destaco as principais questões desta pesquisa: Que conhecimentos básicos são necessários aos alunos para a estruturação de uma produção escrita? Quais as dificuldades mais recorrentes dos alunos pesquisados em relação à escrita de suas produções textuais? Há diferença de escrita entre a primeira versão e a sua revisão? É necessário que os alunos façam mais de uma revisão? Qual o papel da professora na revisão das produções textuais?

Com isso, delimitarei alguns objetivos a serem alcançados com minha pesquisa, como:

1º Estudar diferentes autores que problematizam a importância da avaliação e revisão do texto escolar;

2º Elaborar e aplicar, como estratégia metodológica de pesquisa, intervenções de produção e reescrita de textos, junto à turma de alunos do 5º ano;

3º Refletir sobre as estratégias que as professoras podem elaborar e desenvolver em sala de aula para auxiliar seus alunos na revisão de seus textos, a partir das minhas intervenções para a pesquisa;

4º Comparar e analisar as diferenças existentes entre a primeira escrita e a revisão da produção textual após a intervenção da professora.

O material empírico analisado foi produzido tomando como referência a metodologia do Estudo de Caso. O *corpus* produzido é composto pelas produções escritas dos alunos do 5º ano, através de duas propostas de intervenção pedagógica, com os gêneros narrativos: conto e notícia de jornal. Para isso, foram feitas quatro visitas à escola. Como diagnóstico para a elaboração das intervenções, utilizei os textos produzidos pelos alunos ao longo do meu estágio. A análise focou nas questões de coesão, coerência, ortografia e pontuação.

No capítulo da revisão bibliográfica, trouxe autores que discorrem sobre o tema da produção textual, revisão, reescrita e avaliação de texto escolar, bem como importantes documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), tais como o Parâmetro Curricular Nacional da Língua Portuguesa, do ano de 1998 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do ano de 2012. Os documentos defendem a importância da escrita de textos pelos alunos em sala de aula e destacam o grande papel do professor nesse processo.

As análises das produções dos alunos foram divididas em três eixos: 1) coesão e coerência, 2) ortografia e 3) pontuação. Cada eixo foi analisado a partir da contribuição de pesquisadores e dos documentos do MEC. Além disso, para que as produções dos alunos pudessem ser reescritas, discuti a importância do professor como mediador desses escritos, através de estratégias didáticas, como a motivação prévia, intervenções escritas nos textos e orais, assim como os sinais de correção.

Por fim, trouxe algumas considerações sobre as estratégias de reescrita utilizadas durante a pesquisa realizada, confirmando que a revisão é uma necessidade no planejamento das aulas de produção textual, pois é de suma importância que os alunos possam refletir sobre sua escrita, retomando em outro momento os textos produzidos. Como auxiliar deste processo, pôde ser utilizada a tabela de autocorreção e a reescrita coletiva como acionamento



da memória, facilitando a escrita (Dalla Zen, 2010). Também destaco o papel da professora como mediadora nas motivações prévias e nos apontamentos escritos e orais durante as aulas de escrita e rescrita, para que os alunos possam compreender questões básicas de um texto, como a ortografia, pontuação, coesão e coerência, assim como acionar o seu repertório cultural para a escrita.

## 2 METODOLOGIA

Após a definição do meu objeto de estudo - textos produzidos e revisados por alunos de uma turma de 5º ano -, procurei um modo de iniciar a investigação para a elaboração deste trabalho de conclusão. Um dos objetivos centrais visa comparar e analisar as diferenças existentes entre a primeira escrita e a revisão da produção textual de uma turma específica de alunos após minha intervenção, o que permitiu optar pela metodologia do estudo de caso.

Segundo as ideias de Lüdke e André,

O estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso simples e específico [...] deve ser sempre bem delimitado. [...] É também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. (LÜDKE e ANDRÉ *apud* VENTURA, 2007, p. 384).

Apresento brevemente a escola onde foi realizada a pesquisa para fins de contextualização da realidade em que estudam os alunos pesquisados. A escola fica localizada no bairro Petrópolis e atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O bairro é considerado de classe média/alta, sendo os estudantes, em sua maioria, filhos de pais trabalhadores nos arredores da escola. Não há registro de violência, uso de drogas ou outras substâncias no interior ou no entorno da escola. A instituição atende nos três turnos (manhã, tarde e noite) devido à grande demanda de alunos nas turmas. Possui diversos espaços para uso dos estudantes, como a sala de informática, a sala de vídeo, a sala de matemática, a sala de educação física, a biblioteca, além de uma ampla área livre para que os alunos possam circular nos intervalos das aulas.

A turma é composta por 17 alunos, sendo 12 meninos e cinco meninas. É um grupo muito acolhedor, unido e que se mostra interessado nas atividades propostas pela professora – fato observado em meu período de estágio obrigatório na turma. Durante meu estágio, realizei um projeto sobre a cultura do Japão e no desenvolvimento deste pude perceber o grande engajamento tanto do grande grupo, como dos pequenos grupos que criamos para estudar a fundo sobre o país. Por isso, considero um estudo de caso único e com um interesse particular, a partir de uma análise diagnóstica das produções textuais anteriores desses alunos.

Para realizar o estudo de caso trago as ideias de Yin (2001) e Ventura (2007) quando salientam que esse tipo de investigação é uma estratégia de pesquisa em que se incorpora o planejamento com abordagens específicas, através da coleta de dados e da sua análise, bem como as intervenções explícitas e pontuais, neste caso para uma turma de 5º ano do ensino

fundamental de uma escola da rede estadual do município de Porto Alegre. Por isso, para este estudo, o material empírico serão as produções textuais dos alunos, resultadas de um planejamento prévio elaborado por mim e aplicado na turma. Foram planejados e executados dois planos de aula com dois momentos de intervenção cada um. Os planos são compostos pela proposta de duas produções textuais com uma primeira escrita (original) e a sua versão revisada.

Como forma de preservar a identidade dos alunos, Bodgam & Biklen (1994) argumentam sobre a ética das pesquisas; para que não ocorra nenhum tipo de desconforto, as identidades dos sujeitos devem ser preservadas e protegidas. Nesse sentido, cada aluno que participou do estudo será identificado pela letra inicial de seu nome. A pesquisa foi autorizada pela direção da escola. Destaco que as produções dos alunos foram transcritas de acordo com a escrita original, sem correções. Além disso, as falas deles durante as intervenções pedagógicas foram registradas em meu caderno, que chamei de diário de campo.

Na primeira intervenção pedagógica, no dia 23 de setembro de 2016, a turma de alunos pesquisados realizou a primeira versão de uma proposta de escrita de texto. Neste encontro havia 15 alunos e durou cerca de uma hora e 30 minutos. A proposta foi a escrita do conto de Matilde (Apêndice A) em que, sem o planejamento de uma motivação prévia intencional, os alunos deveriam desenvolver a narrativa a partir do parágrafo guia:

**Matilde é uma velha senhora, solitária, que vive em um bosque chamado Vale do Morcego. Essa senhora é muito temida pelo vale, mas ninguém sabe o que aconteceu para que ela fosse tão temida. Dizem que ela...**

Durante a escrita, muitos alunos sentiram a necessidade de fazer questionamentos, como: *“O que é o Vale dos Morcegos?”* *Posso escrever coisas assustadoras?* E uma conversa entre JV e E: *“Vou fazer ela gentil”*. *“Mas ela não pode ser do bem, ela é temida.”* Naquele momento os alunos esperavam que eu complementasse ou explorasse suas inferências. Outras falas significativas deste encontro foram as de M: *“Tem muito “e” no meu texto”*, e de JV: *“O que posso colocar no lugar do por quê?”*, mostrando a preocupação com a coesão referencial que deve estar presente em uma produção textual. Essas falas serviram como elementos para pensar a intervenção para o encontro de revisão do texto.

Alguns alunos, durante a escrita, me perguntaram: *“Prof, como se escreve recém-nascido? Doença é com “c”? Morcego é com “c”? Pescoço é com “ss”? Sabia tem acento?”* *“Precisa ter título?”*. Neste momento fui respondendo sucintamente suas dúvidas. Leram as

histórias, por iniciativa própria, uns para os outros, mostrando a necessidade de compartilhar seus textos “mirabolantes” com os colegas. Digo mirabolantes, pois as histórias apresentaram muita criatividade e uma mistura de conto clássico com informações da atualidade como, por exemplo: “apps” (aplicativos) e *uber* (serviço de transporte particular) com castelos e florestas. Também desenharam como imaginaram ser a Matilde, na maioria das vezes, uma bruxa. As questões levantadas pelas crianças ao longo da escrita mostraram um elaborado processo de reflexão e a falta que sentiram de poder matutar antes de escrever, processo com que já estavam acostumados e que os auxiliava na elaboração prévia da escrita.

Somente após essa primeira escrita mais livre, mas ainda na mesma aula, é que fiz uma exploração sobre o parágrafo guia e o que escreveram nas suas histórias. A maioria das crianças disse que fez uma história “aterrorizante”, já que a Matilde era temida e isso significava que ela era “má”, como bruxas e vampiros. Quando questionei se alguém tinha feito de Matilde uma personagem boa, dois alunos responderem que sim, que no final ela se tornava boazinha. O Vale do Morcego foi caracterizado pelos alunos como tendo: cavernas; ursos; morcegos; seres humanos; cemitérios; escuridão; coisas macabras. Por fim, escrevi no quadro as informações que trouxeram sobre a história e aqueles que quiseram escreveram no verso da folha outras ideias para, no próximo encontro, reescrever a história. Perguntei aos alunos se depois dessa conversa eles mudariam algo em suas histórias e a maioria disse que sim, apenas um aluno disse que não mudaria sua história, pois gostou dela do jeito que estava.

No segundo encontro perguntei: por que motivos uma pessoa poderia ser temida? Seria apenas por ser má? E a resposta foi unânime: sim! Então, questionei, novamente, se uma pessoa, por exemplo, ótima em matemática, não poderia ser temida por outras pessoas em uma competição matemática? Ficaram pensando e disseram: é verdade! Nesse momento, uma aluna disse: *“Ah prof, então vou dizer que ela é temida, pois era a mais sábia do Vale do Morcego!”*. Também, para problematizar que no Vale do Morcego poderia não só haver morcegos e escuridão, levei nomes “estranhos” de estados e cidades: Bruxelas (localizada na Bélgica), Rio de Janeiro, Gramado, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte e perguntei: o que poderia haver nesses lugares? Será quem em Bruxelas só existiam bruxas? A cidade de Gramado teria apenas gramados? Rio de Janeiro tem um mês do ano no nome? Quer dizer que Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte tem o mesmo rio, mas um no sul e outro no norte? Os alunos ficaram pensando e chegaram à conclusão que o Vale do Morcego não precisaria ter só morcegos e vampiros, que poderia ser um lugar bonito também.

O segundo encontro foi feito no dia 30 de setembro de 2016, uma semana depois da primeira escrita. Nesse dia, selecionei previamente uma das produções dos alunos para ser

revisada coletivamente com a turma. Reproduzi a escrita em um papel pardo e fixei no quadro da sala. Na revisão coletiva do texto, trabalhei as palavras que poderíamos usar para substituir Matilde (coesão referencial), como: ela, dela, a senhora; ou ainda: a velha, a bruxa, a vampira. Também relembrei o que já havíamos estudado no estágio, o que chamei com eles de “palavras de ligação”, também focando na coesão referencial e sequencial, como: além disso, pois, porque, no entanto, entretanto, todavia, mas, após, no dia seguinte, três dias após. Depois desse momento, retomei alguns aspectos da história através de questionamentos como: por que Matilde era tão temida? Que lugares têm a história? Podem existir outros personagens? Então, também relembrei o gênero narrativo: a narrativa, em que se deve ter, pelo menos, um tempo (determinado ou não), um espaço, um início, meio e fim e os personagens.

Com as predições e inferências e a revisão coletiva do texto, atentando principalmente para a coesão referencial e sequencial, foi feita a reescrita individual da produção a partir da tabela de autocorreção, inspirada na tabela original elaborada por Maria Isabel Dalla Zen (FUMEGALLI, 2013). Para a atividade da pesquisa, acrescentei os últimos três tópicos da tabela conforme anexo, pois os alunos já estavam acostumados a analisar tais aspectos em seus textos.

FICHA DE AUTOCORREÇÃO DO TEXTO				
	SIM	NÃO	OUTROS	
Coloquei título?				
Os parágrafos estão bem demarcados?				
Fiz uso de sinais de pontuação?			Quais?	
Coloquei letra maiúscula no início das frases?			Às vezes	
Minha letra é legível em todo o texto?			Posso melhorar	
Devo arrumar em meu texto as palavras:			Escrevi assim:	O correto é assim:

Em meu texto há palavras de ligação: mas, então, entretanto, pois, no dia seguinte...			Quais?
Meu texto apresenta parágrafos?			Quantos?
Em meu texto há início, meio e fim? Indique o número do parágrafo.			Parágrafo inicial:  Parágrafo do meio:  Parágrafo final:

Durante e reescrita da produção textual, alguns alunos sentiram a necessidade de pegar o dicionário para confirmar se a palavra estava escrita de forma correta e para ver que outras palavras poderiam substituir no texto. A aluna P me perguntou: “*Abriu é com “l” ou com “u”?*”. Nesse momento, intervi perguntando se ela gostaria de escrever o mês de abril ou o abriu do verbo abrir, e então o aluno JV disse: “*Sabe prof, agora me lembrei que abriu é que nem mau e mal, são duas coisas diferentes*”. Ainda nesse dia, enquanto estavam corrigindo seus textos, um aluno disse: “*Vou tirar umas palavras que não fazem sentido*”. Quando questionados se a tabela de autocorreção ajudou na escrita dos textos, os alunos disseram que sim, sendo uma das falas bem significativas: “*Comparando com o 1º texto esse ficou bem melhor*”. Porém, alguns itens da tabela de autocorreção, como o último de enumerar os parágrafos foi preciso explicar várias vezes, já que foi o “primeiro contato” deles com esse tipo de revisão textual.

A segunda intervenção pedagógica (Apêndice B) foi realizada no dia 03 de outubro de 2016. No primeiro dia dessa intervenção pedagógica, levei uma imagem impressa de um parque e, através das inferências, predições e discussões sobre o gênero narrativo notícia, os alunos tiveram que escrever uma notícia de jornal a partir da leitura desta imagem:



**Figura 1:** Parque. Disponível em: <http://alana.org.br/slowkids-reune-5-mil-pessoas>. Acesso em: 25 set. 2016.

Neste dia, os alunos fizeram diversas perguntas sobre as questões de ortografia e de pontuação, como: “*Caçando é com “ç”?* *Por causa é separado?* *Próxima é com “x”?* *Prof, vê se as vírgulas estão certas!*”. O segundo encontro da segunda intervenção pedagógica foi realizado no dia 7 de outubro de 2016, quando os alunos fizeram a reescrita da notícia de jornal, através da revisão feita por mim nas produções textuais com os sinais de correção e das intervenções orais durante o encontro, de acordo com a necessidade de cada aluno. Esses sinais foram apontados no texto de cada aluno, próximo ao que era necessário que fosse reescrito. Os sinais de correção foram:

△	Falta sinal de pontuação;
□	Novo parágrafo;
{	Rever escrita do parágrafo;
○	Letra maiúscula;
—	Correção da palavra;
☆	Acentuação;
◇	Palavras repetidas

Antes da reescrita da notícia de jornal, selecionei previamente dois textos para revisar com os alunos questões de pontuação, acentuação, ortografia e coesão textual. Durante esse momento, enquanto eu escrevia no quadro as frases, o aluno M disse: “*Já vi palavras escritas erradas!*” e o aluno V disse: “*Tem muito atack (ataque) escrito aí*”. E a partir dessas falas,

fomos realizando as mudanças necessárias para que as frases ficassem melhor escritas . Então, entreguei os textos revisados por mim e os alunos começaram a reescrevê-los.

## **2.1 Reflexões acerca da produção e revisão textual**

A produção textual, juntamente com a revisão e a avaliação de texto, envolve diversos estudos linguísticos desde sua historicidade até as práticas pedagógicas docentes e sua aplicabilidade em sala de aula. Dalla Zen (2010) afirma que na escola o texto é visto hoje de uma forma “global e contextualizada”. Entretanto, essa forma de compreensão, principalmente por parte das professoras dos anos iniciais, se dá na década de 1980, após a redemocratização brasileira, já que nos anos de 1960 e 1970 houve um silenciamento da redação escolar, fruto do período ditatorial da época. Com a redemocratização, Dalla Zen (2010) ainda evoca que o termo redação foi substituído pela expressão produção textual, citando Geraldi (1991) em seu texto, onde este a conceitua como sendo um “trabalho linguístico desenvolvido pelos sujeitos na escola”.

Nessa mesma direção, Dalla Zen (2010) ainda traz a importância de escrever sempre a partir de múltiplas propostas, pois um texto é uma forma de refletir sobre a escrita, por meio do qual professora e alunos estão vivenciando e criando juntos. Com isso, a autora também sinaliza que esse tipo de trabalho funciona como um espaço de releitura que faz

[...] Um retorno ao texto, por parte do autor, guiado por perguntas feitas, coletiva e individualmente, pela professora, a qual circula entre os alunos, com o objetivo de esclarecer ideias ambíguas, identificar palavras grafadas de maneira não convencional, entre outros aspectos. (DALLA ZEN, 2010, p.88)

Em direções similares, o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) elaborado pelo MEC, no ano de 1998, observa o quão desigual é a escrita do aprendiz na escola com a de escritores profissionais, pois para estes últimos, existe uma equipe que o auxilia na escrita de: o que dizer, como dizer e a quem dizer, o que não acontece nas escolas, já que o aluno deve desenvolver esses aspectos sozinho. Por isso, “nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo - o que dizer - e o da expressão - como dizer”. (BRASIL, 1998, p. 76). O documento ainda traz a ideia de que os alunos precisam conhecer formas de escrever um texto a partir do outro, ou seja, através da reprodução, da transcrição, da imitação da



escrita de outras pessoas para que cada aluno desenvolva suas preferências de escrita e chegue a um texto de sua própria autoria.

O PCN da Língua Portuguesa enfatiza a importância da revisão textual, chamada no documento de refacção. De acordo com o PCN (1998, p. 77), a refacção do texto é uma tarefa importante para o aprendiz que “será quase sempre produto de sucessivas versões”. Esse tipo de exercício é de suma importância, pois permite que o aluno se afaste do seu texto para poder ter um olhar crítico sobre sua escrita, além de possibilitar ao professor criar intervenções pedagógicas para auxiliar na revisão do texto.

Outro documento importante, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também elaborado pelo MEC, no ano de 2012, traz à discussão questões sobre a produção textual indo ao encontro dos PCN’s de 1998. No caderno de formação do Ano 2 Unidade 2, a produção textual realizada com frequência e sua revisão é considerada muito significativa, pois “quando o acesso à escrita é autônoma possibilita uma maior consciência acerca das unidades linguísticas e uma maior reflexão sobre as formas textuais, autorizando o aluno a decidir sobre as maneiras de organizar o conteúdo textual” (BRASIL, 2012, p.12). Também, é importante pensar sobre onde, em que tempo, por que, para quem os alunos estão escrevendo, sendo então, a partir do uso da linguagem, um momento em que quem produz um texto e quem o lê busca causar efeitos de sentidos. Por isso, segundo este caderno, é essencial a primeira versão, a revisão e a versão final do texto, pois “aprender a escrever é muito mais do que aprender a notar/registrar o texto” (Idem, p.13).

### *2.1.1 Trabalhos relacionados à produção e revisão textual*

Iniciei minha pesquisa no Repositório Digital Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o intuito de fazer um levantamento sobre os trabalhos acadêmicos existentes do ano 2000 até o ano de 2016, procurando pelos assuntos de: revisão textual, reescrita textual, avaliação do texto escolar, produção textual e texto escolar. Os trabalhos acadêmicos relacionados a essas temáticas começaram a aparecer com mais frequência em meados do ano de 2012 e 2014, com um total de cinco trabalhos.

Entre os seis trabalhos mais significativos que encontrei na pesquisa, dois deles foram os que me auxiliaram a pensar sobre a produção textual dos alunos em sala de aula. O primeiro deles, intitulado de “Motivação prévia à escrita e a revisão textual orientada: um estudo sobre aprimoramentos de textos” de Daniela Barcellos Fumegalli, escrito no ano de 2013, sob a orientação da professora Maria Isabel Dalla Zen, traz informações sobre os efeitos

de propostas feitas com alunos de 5º ano do ensino fundamental, tendo entre as intervenções, uma sem motivação prévia e outra com motivação prévia e reescrita.

Durante a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Fumegalli (2013, p.18) relata alguns “saberes necessários à escrita de um bom texto”, sendo eles: a coesão, a coerência, a pontuação e a ortografia. Na intervenção com a motivação prévia, a autora remete à escrita dos alunos a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotski, que se refere a “um conjunto de habilidades em que um sujeito pode ter sucesso se assistido por alguém mais experiente” (FUMEGALLI, 2013, p.34). Então, Fumegalli (2013) conclui que, de fato, as intervenções didáticas fazem com que os alunos reflitam sobre a escrita, através de suas reflexões metalinguísticas, aprimorando seus textos, defendendo que se “realizem intervenções (sejam elas prévias ou no decorrer da escrita), que levem os alunos a pensar sobre os usos e funções dos recursos da língua escrita convencional, tendo como principal objetivo a função comunicativa” (FUMEGALLI, 2013, p. 43).

O segundo é um Trabalho de Conclusão de Especialização do Instituto de Letras da UFRGS, de Mirian Führ, com o título de “Produção Textual no Ensino Fundamental: aluno-escritor e professor-leitor”, sob a orientação da Professora Ingrid Sturm, no ano de 2012. Na escrita, a autora faz uma análise sobre a avaliação de uma professora, nas produções textuais de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal. Para ela,

O papel do professor deveria ser o de um leitor legítimo, capaz de atuar como leitor interessado no texto do aluno e não como um *caçador de erros*, prática normalmente efetuada e que, muitas vezes, não proporciona crescimento do aluno nem melhoria efetiva de seu texto. (FÜHR, 2012, p. 2).

Quando se refere ao texto, Führ (2012, p.4) ressalta que ele é um produto de muitos componentes, sendo que para alguns autores pode representar a comunicação através dos signos, para outros é uma manifestação da língua. Ainda, por ser visto como uma organização com sentido, definido pela língua e, por fim, definindo-o como “uma forma de organização complexa, que abrange diversos fenômenos e sentidos”. Com isso, Führ (2012) evoca outros autores para trazer à tona as questões sobre autoria mostrando que “o conceito de autoria precisa ser entendido como a “produção de discurso a partir de uma posição [...], marcado por traços pessoais, singulares” (POSSENTI, 2009, *apud* FÜHR, 2012, p.5). Também,

De acordo com Lucas (s. d), *autor* defini-se por aquele que estrutura o texto de forma ativa e procura produzir efeitos de sentido, o que significa guiar o leitor para uma leitura específica do texto. [...] o aluno-autor passa a entender a reescrita como

parte do processo de escrita, aproveitando o momento para modificar seu texto em função do seu sentido. (FÜHR, 2012, p. 6).

A autora ainda traz questões referentes ao professor, que na correção dos textos dos alunos, num estudo citado por Führ (2012) de Bezerra, Queiroz e Tabosa (2004) pode corrigir: de maneira indicativa, quando o professor marca o que ficou pouco claro; a correção resolutive, que vai corrigir o texto, reescrevendo as partes incorretas; a classificação, que consiste em uma correção, classificando os tipos de erros, como por exemplo, o da pontuação; e a textual- interativa, que são feitas nos espaços em branco do texto, como os bilhetes e as cartas. Por fim, Führ (2012), salienta que os textos dos alunos precisam ser respeitados, sendo necessário que os professores os leiam no todo, pois “o texto não pode servir como pretexto para o estudo da gramática, nem ser apenas um conjunto de palavras agrupadas sem sentido algum e sem nenhuma finalidade.” (FÜHR, 2012, p. 19).

### 3 CONHECIMENTOS BÁSICOS PARA A ESTRUTURAÇÃO DE UM TEXTO

A análise das produções dos alunos foi feita a partir de quatro tópicos que avaliei necessários para a estruturação de um texto na turma de alunos pesquisados: o de coesão, o de coerência, o de ortografia e o de pontuação<sup>1</sup>. A primeira intervenção foi realizada sem o planejamento de uma motivação prévia, o que vai de encontro ao que Dalla Zen (2010) argumenta, já que a “intervenção pedagógica apropriada é capaz de promover avanços significativos nas produções escritas de crianças nos anos iniciais de escolarização” (DALLA ZEN, 2010, p.98) Entretanto, o objetivo era justamente verificar como reagiriam as crianças a uma escrita menos guiada. Na segunda intervenção, houve uma boa motivação prévia sobre a imagem, o que mostrou a importância dessa motivação anterior à escrita do texto, pois a diferença nas duas produções iniciais foi bem significativa para avaliar o valor da mediação da professora no processo de pensamento dos alunos. Isso reforça o que explicita Fumegali (2013) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, que é aquele conhecimento atingível pelo aluno desde que orientado por um adulto ou na relação com seus pares.

No que diz respeito às reescritas textuais, o PCN da Língua Portuguesa de 1998, salienta que a revisão ou refacção tem um papel bem importante, já que

A refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero: permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto. (BRASIL, 1998, p. 77).

Reitero que a produção de textos realizada por eles foi cumprida de forma autoral. Digo autoral, pois as duas escritas foram feitas através de suas experiências, a partir das inferências e predições realizadas em sala de aula, e não a partir da reprodução e transcrição de textos prontos. Relembro Cafieiro (2009, p. 99) que escreve sobre a importância de estimular a criação pelos alunos, já que “inferir é construir uma informação nova a partir do estabelecimento de relações entre informações dadas pelo texto e informações do conhecimento prévio”. Nessa mesma direção, Goodman (1987) traz a importância da predição na leitura de textos, o que auxilia na escrita, pois os alunos “utilizam todo seu conhecimento

---

<sup>1</sup> Avaliação feita a partir das produções textuais realizados pelos alunos durante o estágio obrigatório de março a julho de 2016.

disponível e seus esquemas para predizer o que virá no texto e qual será o seu significado”. (GOODMAN, 1987, p.17) Como na leitura, na escrita dos textos também é necessário esse momento prévio, ou seja, as inferências e predições, já que é indispensável construir informações, reativar o repertório cultural a partir das propostas feitas pela professora e ainda, utilizar os conhecimentos já disponíveis sobre o gênero proposto para poder criar, neste caso, um conto ou uma notícia de jornal.

Nos subcapítulos a seguir, enfatizo algumas falas que os alunos proferiram durante as duas intervenções pedagógicas, a fim de exemplificar os processos reflexivos destes, de acordo com os eixos analíticos destacados para analisar nas produções textuais: pontuação, coesão e coerência e ortografia.

### 3.1 “Aqui que eu coloco a vírgula, prof?”

A pontuação é um aspecto linguístico muito importante na escrita de um texto, já que é um dos grandes responsáveis pela coesão textual, melhorando a compreensão daqueles que leem a produção textual. Durante as escritas, alguns alunos me perguntavam: “*onde eu coloco a vírgula? Aqui é ponto ou dois pontos? Aqui que eu coloco a vírgula, prof? Aqui é vírgula, porque eu respiro?*”. Esses questionamentos remetem ao que Silva e Brandão (1999) argumentam que

Na escola, predomina uma visão distorcida acerca dos sinais de pontuação, sendo comum escutar-se de professores e alunos afirmações como estas: “a vírgula serve para um descanso ou respiradinha”, “no ponto se dá uma parada maior” e “nos dois pontos se dá uma parada quase igual ao ponto final” (SILVA; BRANDÃO, 1999, p. 124).

Esse pensamento é o que prevalece em muitas escolas, já que a pontuação muitas vezes não é vista com um importante recurso gráfico para a escrita de um texto coeso. Para isso, os sinais de pontuação devem se tornar notáveis para os alunos, através do que Ferreira (1996) salienta sobre que o “lugar natural da pontuação é o texto”. É necessário chamar a atenção dos alunos para esses sinais que estão presentes e fazer com que reflitam sobre, por exemplo, a função do ponto final, que serve para demarcar o fim de uma frase e os dois pontos para enumerar ou explicar alguma situação.

Por isso, Silva e Brandão (1999) trazem o estudo de Carvalho e Beraldi, de 1995, sobre o emprego dos sinais de pontuação pelas crianças, o qual aponta seis “estágios” que os alunos passam até chegar a utilização da pontuação de forma convencional, sendo eles: 1 - a

pontuação que não é vista no texto; 2 - começam a aparecer os pontos finais e vírgulas, mas não na forma convencional; 3 - começam a aparecer, de forma convencional, a exclamação, a interrogação e as reticências; 4 - a vírgula e ponto começam a ser utilizados, quase de forma convencional; 5 - o repertório de sinais de pontuação aumenta, através da utilização das aspas, parênteses, dois pontos e travessões; 6 – a pontuação é utilizada na forma convencional.

Nas produções dos alunos, os sinais de pontuação como ponto final e vírgula foram os mais utilizados, ora da forma convencional ora da forma não convencional, demonstrando uma oscilação no seu uso, processo típico de uma aprendizagem em construção. Na escrita de ED aparece o uso da vírgula utilizada de modo adequado, ou seja, do modo convencional para separar uma expressão explicativa, como no exemplo:

O evento foi organizado por Reina Angel, a diretora do orfanato. Reina disse que está muito feliz com as contribuições e que deseja fazer mais eventos deste gênero. (*ED, 1ª versão da notícia de jornal*).

Também, é possível observar em algumas produções a variedade dos sinais de pontuação, como por exemplo, através do ponto de exclamação, de interrogação e os dois pontos:

**Matilde é uma velha senhora, solitária que vive em um bosque chamado Vale do Morcego. Essa senhora é muito temida pelo vale, mas ninguém sabe o que aconteceu para que ela fosse tão temida. Dizem que ela quando jovem Matilde estava grávida, porem os 9 meses o bebe morreu no parto.**

Então, começou a raptar as crianças recém-nascidas e as levava, porem ninguem sabe que ela cuida dos bebes e quando fazem dezeseis ela os manda para um reino longe de seus pais.

E até hoje ela rapta os bebes para cuidar, mas serto dia uma mulher vaga pelo vale do morceguinho buscando abrigo.

A moça acha a casa de Matilde e pede ajuda, Matilde descobre da gravides da moça, porem sente só e conta quem ela era.

Mas a moça não liga e pergunta o que ela faz com as crianças, anos contam a moça fica com uma tristeza no coração e diz:

- Matilde que ser a tia do meu bebe?

Matilde assustada dis:

- Mas eu rapto crianças e não as devolvo

- Mas eu te perdo-o, quando eu vagava p vale do morceguinho estava indo ver minha mae, mas me perdi e você me ajudou então merece.

E assim Matilde foi com a moça cuidou do bebe ate seus 16 mas veio a falecer, e o menino até hoje sente sua falta. *(ER, 1ª versão do texto narrativo de Matilde, 23/09/16.)*

**Matilde é uma velha senhora, solitária que vive em um bosque chamado Vale do Morcego. Essa senhora é muito temida pelo vale, mas ninguém sabe o que aconteceu para que ela fosse tão temida. Dizem que ela estrangulou uma cobra com 3 anos e que matou um colho com o olhar. Mas é mentira ela só é braba e rabugenta mas nao é uma bruxa. (SIM, ela é uma Bruxa)**

- Lalari lalalá – cantava Matilde

Alguêm bateu na porta e era um homem com um chapéu mexicano enorme, e com um casaco também enorme e ela percebeu que ele era ENORME, ele falou

- Eu vou matar você!

- Ahhh – gritou Matilde

- Estou brincando, me empresta o açu... esperai voce é aquela bruxa horrenda!

- E você é aquele vampiro horrendo!

E logo os dois se beijaram e viveram felizes para sempre durante 5 minutos por que 100 homens e mulheres furiozas estavam vindo matar eles só que Matilde gritou

- Ahh saiam daqui se não eu ligo para a polícia

E todos foram embora e os dois se casaram e viveram felizes para sempre por 3 anos. (se divorciaram). *(F, 1ª versão do texto de Matilde, 23/09/16.)*

Ambos os textos mostraram um repertório grande e adequado dos sinais de pontuação, o que me permite inferir que, para estes alunos, o uso dos sinais de pontuação está na fase de consolidação. Também, usam adequadamente o travessão para marcar os turnos de fala dos

personagens, expressando os recursos da fala através da pontuação selecionada, como no caso das exclamações que servem para caracterizar raiva e horror, da interrogação para fazer uma pergunta ao outro personagem do diálogo. No primeiro exemplo os dois pontos são utilizados duas vezes após o verbo “dizer” que anuncia a fala da personagem iniciada por um travessão. As reticências também aparecem, no segundo exemplo, para anunciar uma pausa na fala; fala esta interrompida por um susto: “*Estou brincando, me empresta o açu... esperai voce é aquela bruxa horrenda!*”. No segundo texto se observa ainda o uso dos parênteses para separar a explicação “se divorciaram”, o que também me parece um recurso bem elaborado e que demonstra uma grande capacidade de reflexão metalinguística. Além disso, chamou minha atenção o uso da palavra “enorme”, escrita em letras garrafais com a intenção de transmitir ao leitor a ideia de que o homem era mesmo muito grande. Aqui não há uma relação direta com a pontuação, mas com os recursos dos quais se utilizam os autores para poder expressar aquilo que na linguagem escrita não se estabelece de forma tão direta quanto na fala. Esse recurso da letra maiúscula vai permitir ao leitor a adequada entonação no momento da leitura, esta também favorecida pelos sinais de pontuação.

### **3.2 “Porém é uma palavra de ligação?”**

Os textos dos alunos, em sua grande maioria, ainda necessitam de elementos que façam as ligações necessárias entre palavras, frases e parágrafos, já que “é preciso que os produtores de textos dominem uma série de estratégias de organização da informação e de estruturação textual” (KOCH, 2007, p. 35). Essas estratégias de organização podem ser feitas através dos elementos chamados de coesão textual.

Para Val et al. (2009), a coesão está “nas relações entre as frases de uma sequência ou parágrafo e na relação dos parágrafos ou sequências entre si” (VAL, et al, 2009, p.107). Para Vidal e Silveira (2005), a coesão é uma costura visível do texto, e por isso elas podem ser divididas em dois blocos: o da coesão referencial e da coesão sequencial. A coesão referencial são os elementos como a substituição (uso de artigos, pronomes, numerais e advérbios); a elipse que é o apagamento de um elemento do texto; e as paráfrases e sinônimas: “Camila teve nenê. A criança é bem saudável” (VIDAL; SILVEIRA, 2005, p. 139). Já a coesão sequencial é o que faz o texto avançar, ou seja, “ir para frente”. Para que o texto tenha esse tipo de coesão, o aluno poderá usar a repetição de palavras, a repetição de tempos verbais e o uso de nexos (de tempo, de espaço e de relações lógicas).

Em relação à coerência em um texto, para Vidal e Silveira (2005) ele só será



[...] Coerente se não comporta contradições (faz sentido dentro das nossas representações de mundo), se as suas diferentes partes se relacionam tematicamente (ou seja: não é um simples conglomerado de frases sobre diferentes temas), se tem progressão temática (ou seja: se não diz sempre a mesma coisa do início ao fim) e se faz sentido dentro do universo cultural dos interlocutores e dentro do seu gênero de discurso [...]. (VIDAL; SILVEIRA, 2005, p. 137).

Na mesma direção, Val et al. (2009) trazem a ideia de que a estruturação semântica, ou seja, o significado que o texto produz tanto para quem escreveu, quanto para quem irá ler, tem a ver com a coerência, pois “a significação não é inerente ao texto, depende do contexto comunicativo, dos conhecimentos prévios partilhados entre locutor e interlocutor e do trabalho cooperativo dos dois na produção de sentido” (VAL, 2009, p. 102), ou seja, a coerência é muito mais ampla do que a coesão. Retomo como exemplo a expressão “eventos deste gênero” escrita na 1ª versão do texto de ED, apresentado na página 21 deste trabalho, pois caracteriza um vocabulário não usual em textos de crianças, o que demonstra um repertório vocabular elaborado, que proporciona um refinamento ao texto. Vidal e Hessel (2005) comentam sobre o vocabulário como elemento importante para a coesão do texto. É por isso que se investe no estudo do vocabulário dos textos lidos, em gêneros textuais variados e no aumento do repertório. Portanto, o uso da expressão “eventos deste gênero” demonstra aquisições feitas a partir de boas leituras anteriores e da incorporação desses conhecimentos.

Ainda, Val et al. (2009), elencam três critérios, que para eles são os que mais chamam a atenção nos textos dos alunos: a continuidade, ou seja, se tem um fio condutor; a progressão, que ao mesmo tempo em que o texto deve ter a continuidade de um eixo, ele precisa ser desenvolvido em torno de ideias desse eixo; e a articulação do texto, através da inter-relação dos elementos que o compõem, como o uso de relações lógico-semânticas - condição, temporalidade e finalidade.

Na primeira intervenção pedagógica, quando retornei com a turma as produções textuais já revisadas, realizei em um primeiro momento uma análise com os alunos, através de uma reescrita coletiva de uma parte de um texto de C. Nessa intervenção, foquei os aspectos de coesão e coerência, para que após isso eles pudessem fazer a reescrita de seus textos. Durante a análise coletiva alguns comentários surgiram, mostrando que, como trabalhei com eles alguns aspectos de coesão e coerência durante o estágio obrigatório, muitos alunos conseguiram perceber a repetição de palavras, e perceber a importância das palavras de

ligação<sup>2</sup> na escrita: “*Vou tirar uma palavra que não faz sentido.*”, “*Porém é uma palavra de ligação?*”, “*Que palavra tem o mesmo significado de dizem?*”. O trecho escolhido para análise foi:

**Matilde é uma velha senhora, solitária que vive em um bosque chamado Vale do Morcego. Essa senhora é muito temida pelo vale, mas ninguém sabe o que aconteceu para que ela fosse tão temida. Dizem que ela é muito temida.** Ninguém gosta dela Matilde.

todas as pessoas não gosta dela, Matilde porque ela foi mordida pelo morcego no pescoço.

E Matilde ficou com a doença raiva, e morreu. (*C, 1ª versão do texto narrativo da Matilde, 23/09/16.*)

**Matilde é uma velha senhora, solitária que vive em um bosque chamado Vale do Morcego. Essa senhora é muito temida pelo vale, mas ninguém sabe o que aconteceu para que ela fosse tão temida. Dizem que ela é muito feia, pois ela é tão deformada, que faz ninguém gostar dela.**

Além disso, as pessoas não gostam dela, porque ela foi mordida pelo morcego no pescoço.

E ela pegou uma doença chamada raiva, e morreu. (*C, Reescrita coletiva, 30/09/16.*)

Com a reescrita deste texto, pode-se destacar a coesão referencial através do pronome “ela” e “dela” para substituir o nome de Matilde, dando a ideia de continuidade até o final do texto. Também, destaco a presença dos nexos que, na primeira escrita, não foram observáveis, como o “além disso” e o “pois”, dando a ideia de continuidade e fazendo a costura do texto. Em relação à coerência, o aluno a apresenta, já que através da progressão temática com tema constante a escrita mantém um fio condutor. Além de fazer o uso dos pronomes para evitar repetições, também demonstra a progressão da escrita, pois em torno de Matilde ele conta porque é temida e o que aconteceu com ela para isso.

<sup>2</sup> Palavras de ligação foi o nome usado por mim com os alunos para que entendessem os nexos, como: porém, no dia seguinte, entretanto.

Outro aspecto a ser considerado em relação à coesão é o que Vidal e Silveira (2005) salientam sobre a “recuperação do referente de certos pronomes ou formas pronominais”, como, por vezes, não se sabe quem é o “ele” ou “ela” a quem o aluno está se referindo e também, a repetição de palavras como “mecanismo coesivo, em especial os nexos daí, então, e...”. (VIDAL; SILVEIRA, 2005, p. 145) Essa repetição do nexos “e” pode ser observada no texto do aluno R:

Estava um dia bem ensolarado e tinha várias pessoas e durante as 15:30, o dia estava bem bonito e chegou la pelas 16:00 horas o tempo começou a ficar bem escuro o céu e caiu um raio no chão, e torrou a grama e choveu muito forte que alagou.

Todo o parque e varias pessoas se afogaram e uns meninos estavam surfando, e vários, estavam nadando e as pessoas, muitas, foram arrastadas e levou os carros, para longe, e os cachorros, muitos nadaram e outros, não e foi na praça da Encol, e eu estava lá jogando futebol e eu fui arrastado e o João Vitor, Bruninho, também e eu me afoguei. Mas, eu fiquei preso na árvore e o João foi nadando, o João Lucas estava la também, e se afogou e eu salvei nos três, ficamos presos na árvore e fomos os únicos a ficar salvos e mais de 50 pessoas morreram. (R, *1ª versão da notícia de jornal, 03/10/16.*)

No texto de R pôde-se observar que ele utiliza o nexos “e” para conseguir dar continuidade em seu texto, ou seja, a progressão necessária para que a sua produção avance. Porém, ao utilizar esse nexos, o aluno acaba suprimindo a utilização dos sinais de pontuação agregando isso ao uso da vírgula de modo não convencional, o que pode ser entendido, já que a pontuação é um dos últimos aspectos a serem observados pelos escreventes. Com a falta do sinal de pontuação, principalmente do ponto final, e com as tantas vírgulas usadas inadequadamente, o texto fica confuso, pois não se sabe ao certo onde começa e termina uma nova ideia. Ou seja, falta o que Val (2005) elenca como um dos três critérios de avaliação para coerência, que é a articulação do texto causando, diretamente na progressão textual, a fruição da escrita.

Por sua vez, o texto de ED apresenta a palavra “evento” repetida por diversas vezes, entretanto a coerência de seu texto é excelente, já que há um fio condutor (o evento), garantindo a progressão temática, pois em torno deste fio condutor se desenvolve como e para

que ocorreu este evento. Com a reescrita, ED já utiliza outros sinônimos para “evento”, além dos sinais de pontuação de forma correta, como comentado nas análises acima.

EVENTO BENEFICENTE REÚNE 450  
PESSOAS EM ATENAS

EVENTO REUNIU 450 PESSOAS  
COM O OBJETIVO DE  
GANHAR FUNDOS PARA O  
ORFANATO DA CIDADE DE  
ATENAS (GRÉCIA)

Um evento beneficente reuniu 450 pessoas em um parque localizado na cidade de Atenas (Grécia) com o objetivo de arrecadar fundos para um orfanato. O evento foi realizado no dia 28 de setembro de 2016, arrecadando cerca de R\$ 4.358 para roupas e calçados infantis.

O evento foi organizado por Reina Angel, a diretora do orfanato. Reina disse que está muito feliz com as contribuições e que deseja fazer mais eventos deste gênero.

As pessoas que comparecem ao evento disseram que aquele evento é uma forma de declarar solidariedade ao mundo. Outras pessoas disseram que faltaram trabalho por uma boa causa. (*ED, 1ª versão da notícia de jornal, 03/10/16.*)

EVENTO BENEFICENTE REÚNE 450  
PESSOAS EM ATENAS

EVENTO REUNIU 450 PESSOAS  
COM O OBJETIVO DE  
GANHAR FUNDOS PARA O  
ORFANATO DA CIDADE DE  
ATENAS (GRÉCIA)

Um evento beneficente reuniu 450 pessoas em um parque localizado na cidade de Atenas (Grécia) com o objetivo de arrecadar fundos para um orfanato. O “Dia da Contribuição” foi realizado no dia 28 de setembro de 2016, arrecadando cerca de R\$ 4.358 para roupas e calçados infantis.

A festa beneficente foi organizada por Reina Angel, a diretora do orfanato. Reina disse que está muito feliz com as contribuições e que deseja fazer mais um “Ajude o Orfanato” desse tipo.

As pessoas que comparecem ao evento disseram que aquele chá é uma forma de declarar solidariedade ao mundo. Outras pessoas disseram que faltaram trabalho por uma boa causa. (*ED, Reescrita da notícia de jornal, 07/10/16.*)

Na reescrita da notícia de jornal, após apontamentos meus sobre a repetição da palavra “evento” na produção, a aluna utiliza outras formas para chamar o evento, inclusive mudando “eventos deste gênero” para “‘Ajude o Orfanato’ desse tipo”. Além dessa mudança, ED utilizou outros sinônimos para o evento como: “O ‘Dia da Contribuição’”; “A festa”; “aquele chá”, mostrando domínio sobre outras formas possíveis de designar um nome para o evento beneficente sem mudar o contexto da escrita, deixando claro seu entendimento sobre o significado da expressão.

### **3.3 “Já vi palavras escritas erradas!”**

No decorrer do estágio obrigatório discutimos e analisamos por diversas vezes questões ortográficas, a partir das dúvidas que surgiam durante a produção de textos, como as questões sobre o S, SS, X, CH, Z. Os alunos demonstravam bastante dificuldade e dúvidas sobre a escrita, da palavra, por exemplo, “enchente”- se era escrita com “ch” ou com “x”. Essa dificuldade é explicada pelo que Morais (2009) escreve sobre as irregularidades da ortografia, ou seja, nesse caso, “não há regra que ajude o aprendiz. É preciso [...] consultar modelos autorizados (como o dicionário) e memorizar!” (MORAIS, 2009, p.35) Em contra partida, existem as regularidades ortográficas que, segundo Morais (2009), o aluno pode entender a escrita correta destes tipos de palavras, pois existe uma regra que se aplica às palavras em que aparecem essa dificuldade, como é o exemplo dos “pares mínimos” que são a troca de letras como “p” por “b”, de “t” por “d”; e a questão da posição, ou seja, o contexto, em que o “r” e “rr” aparecem nas palavras.

No mesmo sentido, Leal e Roazzi (2003) salientam que “a aquisição da ortografia é impulsionada por diversos fatores, tais como a exposição do aprendiz à língua escrita, a frequência de aparecimento das palavras, a regularidade ou não da notação gráfica”. (LEAL; ROAZZI, 2003, p.105) Pude confirmar isto durante o estágio quando, através de um trabalho intencional com dicionários e com a revisão coletiva dos textos dos alunos, analisamos a escrita de diversas palavras tanto irregulares, buscando sua memorização através da reescrita e da leitura destas palavras em outros contextos, quanto regulares, com exercícios de escrita que faziam os alunos refletir sobre a posição das letras no contexto das palavras até chegarem às regras, como, por exemplo, o uso do “R” e do “RR”. Por isso que nas produções textuais realizadas durante a pesquisa, poucos foram os erros ortográficos apresentados pelos alunos. Abaixo, algumas palavras das primeiras escritas tanto da narrativa de Matilde quanto da notícia de jornal:

Cauzador
Esplodiu
Silensio
Cauculos
Progeto
Talves
Comesou
Serto
Disem
Asusta
Céculo

As palavras “disem”, “asusta”, “céculo” foram revisadas e consultadas nos dicionários disponíveis em sala de aula, pelos próprios alunos na tabela de autocorreção, após sinalizações orais minhas como: “*Dá uma olhada nesta frase, se todas as palavras estão escritas corretamente*”. Já na utilização dos sinais de correção feitos por mim na notícia de jornal, as palavras foram corrigidas durante a reescrita com mais facilidade, pois estavam marcadas no texto por um sublinhado.

Durante a análise da escrita das produções, em especial sobre a ortografia, o número de palavras escritas de forma correta foi muito maior do que as palavras escritas de forma equivocada. Essas palavras escritas de modo não convencional, a meu ver, estão mais próximas às irregularidades da escrita, ou seja, àquelas palavras para as quais não há regras para serem aplicadas, como a questão de “s”, “c”, “z”. Também, é importante lembrar como professora que

A avaliação que se pauta por contar os “erros” da criança e penalizá-la por eles, sem considerar nunca os seus “acertos” [...] nem tem que ser “acertos” do ponto de vista do adulto – podem ser “acertos” só do ponto de vista da criança, indícios de hipóteses que ela formulou sobre a escrita, uma construção na qual o adulto pode ter um papel importante. (SABINSON, 1993, p. 1-2).

Por isso é necessário um trabalho intenso da professora em entender os avanços dos alunos em relação à escrita e mostrar para eles que está percebendo isso, além de proporcionar experiências para que essas palavras escritas “erradas” sejam memorizadas pelos alunos através de leituras de livros, textos, jornais, consulta a dicionários. Assim como Sabinson

(1993), concordo que “ao avaliarmos a escrita da criança como um processo, temos que levar em consideração que a aquisição de conhecimento não é um processo cumulativo, linear, mas um processo sujeito a idas e vindas, a reelaborações e reconstruções” (SABINSON, 1993, p.2), tal qual na escrita.

#### 4 “ME AJUDA, PROF.”

Nas duas intervenções pedagógicas, para as duas propostas de escrita elaboradas para essa pesquisa, conforme apêndices, os alunos escreveram a primeira versão e após correção e análise desta, fizeram a reescrita. A reescrita da primeira proposta de intervenção (o texto da Matilde) deu-se através da tabela de autocorreção e a reescrita da segunda proposta (a notícia de jornal) foi feita através dos sinais de correção e apontamentos meus feitos nos textos. Vale ressaltar, que eu já realizava durante o estágio o momento de revisão de textos, pois

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1998, p.78).

Na primeira intervenção pedagógica sobre a narrativa de Matilde, não realizei com os alunos uma motivação prévia nem sobre as possibilidades da história, nem sobre a revisão textual. A revisão se deu apenas pelo uso da tabela de autocorreção, previamente explicada por mim, e através da revisão coletiva de um dos textos dos alunos, realizada após a primeira escrita. Porém, durante o estágio na turma, sempre que escrevíamos uma produção textual, antes, fazíamos algumas discussões sobre o que seria escrito. Percebi que nessa intervenção, propositalmente elaborada para a pesquisa, sentiram a falta de uma fala inicial, o que fez um aluno dizer: “*Ah, estou sem ideias*”, podendo-se considerar que

Quando uma ação linguística tem seu início e um texto se produz, os conhecimentos que o sujeito possui sobre aquele assunto são, necessariamente, objeto de uma reestruturação (...). Os professores muitas vezes perguntam: como fazer com as crianças que não têm ideias? Uma resposta pode ser: imaginação está sempre ligada à memória. Papel em branco é um mito. Precisamos dar ideias, discutir possibilidades, fornecer material, porque não se escreve (e não se fala) a partir do nada. (CARDOSO, 2008 *apud* DALLA ZEN, 2010, p. 90).

Essa fala se repetiu constantemente neste dia, porém continuei sem explorar a história. Na leitura dos textos dos alunos, constatei que a maioria fez com que Matilde fosse temida, por que ela era má e uma bruxa e que o Vale do Morcego era escuro, com vampiros e outros seres estranhos. Então, a partir disso, na aula seguinte, fiz intervenções sobre a narrativa para que os alunos pudessem refletir sobre a escrita inicial e para que pudessem ter mais recursos



para a reescrita, como: Por que ela era tão temida? Será que alguém pode ser temido apenas por ser “mau” ou porque pode ser muito bom em alguma coisa, como, por exemplo, em matemática? E o Vale do Morcego? Será que este lugar tem só morcegos? E a cidade de Gramado, significa que lá só existem gramados? A partir desse momento, muitos alunos começaram a pensar sobre esses “nomes estranhos” e se realmente o fato de Matilde ser temida necessariamente é por que ela era má, uma bruxa ou vampiro e se Vale do Morcego teria de ser apenas escuro e sombrio e não poderia ser um lugar alegre. Ao colocar esses problemas, os alunos puderam refletir sobre isso e puderam, então, ter a capacidade de problematizar questões como essas durante a reescrita do texto, retomando a ZDP de Vygotski e a necessidade da mediação de um adulto, nesse caso da professora.

Na segunda intervenção pedagógica, utilizei como motivação prévia para a escrita de uma notícia de jornal a leitura da imagem de um parque (Apêndice B). Após a discussão sobre o que aquela imagem poderia trazer de informações para a produção da notícia, retomei com os alunos algumas questões sobre o gênero, já que ao longo do estágio tínhamos uma vez por semana a Fantástica 51<sup>3</sup>, para conversas sobre as notícias atuais dos jornais, o que é

Um compromisso a ser assumido pela escola [...] de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente. A leitura de jornais, revistas, livros [...] alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto. (CAFIERO, 2009, p.88).

Entretanto, durante a explicação sobre o gênero textual notícia, alguns alunos tiveram dúvidas sobre a construção do primeiro parágrafo do texto (na linguagem jornalística, conhecido como lide<sup>4</sup>, pois queriam saber como “resumir” em um parágrafo toda a notícia. Nesse sentido, foi necessária uma maior atenção para este momento da intervenção pedagógica, pois “a não compreensão pode gerar a aversão” (CAFIERO, 2009, p. 86) e, então, precisei relembrar com eles o que era um resumo, que já havíamos trabalhado durante o estágio sobre este gênero textual. Uma fala significativa deste encontro foi a de F. que, quando eu estava explicando sobre a estrutura do gênero textual (manchete, título auxiliar, lide e o corpo/texto), ele explicou estes conceitos como: “*Prof, então é como se fosse a cabeça (manchete), o pescoço (lide) e o corpo (texto)!*”. Neste momento, a professora tem um importante papel em mediar o trabalho dos alunos, já que é necessário ativar conhecimentos

<sup>3</sup> Nome dado pela professora titular da turma para a atividade semanal de pesquisa de notícias atuais em jornais para posterior discussão em sala de aula.

<sup>4</sup> É o parágrafo inicial de uma notícia de jornal, respondendo a algumas perguntas para a escrita da reportagem, como: O que é a notícia? Quando aconteceu? Quem são as pessoas? Por quê?

prévios para que entendam sobre o que devem escrever, o que por vezes sozinhos não conseguem realizar essa ligação entre o que foi explicado e o que precisa ser feito.

Além da mediação da professora em sala de aula, também é fundamental a avaliação dos textos. Com isso, Val et al. (2009) ressaltam que devemos avaliar os alunos

Primeiro, porque a avaliação faz parte do processo de interação linguística, está presente na comunicação verbal, falada ou escrita que se desenrola no cotidiano das pessoas. Segundo, porque a avaliação é um dos elementos do processo de ensino que possibilitam o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno. (VAL, et al., 2009, p. 31).

O tipo de avaliação através da tabela de autocorreção é um trabalho linguístico de reflexão sobre a escrita (Dalla Zen, 2010), que, através dessa estratégia, quis que pensassem sobre o que estavam escrevendo. Uma das fichas de autocorreção mostra a capacidade que eles mesmos têm em perceber o que há de errado em seu texto e o que pode melhorar:

FICHA DE AUTOCORREÇÃO DO TEXTO																											
	SIM	NÃO	OUTROS																								
Coloquei título?		X																									
Os parágrafos estão bem demarcados?	X																										
Fiz uso de sinais de pontuação?	X		Quais? ., !!! -																								
Coloquei letra maiúscula no início das frases?	X		Às vezes																								
Minha letra é legível em todo o texto?	X		Posso melhorar																								
Devo arrumar em meu texto as palavras:	X	X	<table border="0"> <tr> <td>Escreve assim:</td> <td>O correto é assim:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Vivara</td> <td>Virar</td> <td>comeso</td> </tr> <tr> <td>Matilde</td> <td>Ela</td> <td>COMEÇOU</td> </tr> <tr> <td>Feit no</td> <td>Feit so</td> <td>Século</td> </tr> <tr> <td>Veia</td> <td>velho</td> <td>céculo</td> </tr> <tr> <td>Por</td> <td>poro</td> <td></td> </tr> <tr> <td>inrugada</td> <td>Enrugada</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Embetinda</td> <td>Emfeteçada</td> <td></td> </tr> </table>	Escreve assim:	O correto é assim:		Vivara	Virar	comeso	Matilde	Ela	COMEÇOU	Feit no	Feit so	Século	Veia	velho	céculo	Por	poro		inrugada	Enrugada		Embetinda	Emfeteçada	
Escreve assim:	O correto é assim:																										
Vivara	Virar	comeso																									
Matilde	Ela	COMEÇOU																									
Feit no	Feit so	Século																									
Veia	velho	céculo																									
Por	poro																										
inrugada	Enrugada																										
Embetinda	Emfeteçada																										
Em meu texto há palavras de ligação: mas, então, entretanto, pois, no dia seguinte...	X	X	Quais? mas																								
Meu texto apresenta parágrafos?	X		Quantos? 5																								
Em meu texto há início, meio e fim? Indique o número do parágrafo.	X		Parágrafo inicial: 1 <sup>o</sup> Parágrafo do meio: 3 <sup>o</sup> Parágrafo final: 5 <sup>o</sup>																								

Esse aluno demonstrou uma grande preocupação em relação à escrita correta das palavras, se dirigindo até minha mesa para consultar-me se havia mais alguma palavra “escrita errada” em seu texto. Como já havia anotado em meu diário quais eram as palavras, ajudei-o a encontrar: “comesol” e “céculo”, que após consulta ao dicionário foram escritas de forma correta: começou e século.

Já para a segunda estratégia, envolvendo a reescrita da notícia de jornal, escolhi avaliar e analisar as produções através dos sinais de correção com apontamentos meus em cada texto, pois “a avaliação de um texto escrito pode e deve ter como objetivo sinalizar, para o aluno, as virtudes e os problemas do texto, explicitando as razões da sua adequação ou inadequação” (VAL, et al., 2009, p. 32):

Tráfico de Pokémon

Tráfico de Pokémon e morte por causa de um Dratini.

esclusivos parágrafos estão bem parecidos.








No dia 12/10/2016 é descoberto que o tráfico de Pokémon acontece principalmente na praça de Santo de Pau oce, e homem é morto por não dar seu dratini ao traficante.

No dia 12/10/2016 — Dia das Crianças — é descoberto que o tráfico de Pokémon acontece e seu maior ponto é na praça de Santo de Pau oce com 23.000 mil Pokémon for traficadas.

Fei também descoberto que Xuxuxuxu? melissa foi baleado por não ter dado seu dratini ao traficante Pablo Torcedor que no ato semes julgado e tende a pagar horas de prisão. ↳ julgado por quem?

como descobriam este tráfico? Alguém denunciou?

Cabe lembrar os sinais de correção utilizados para a revisão do texto:

	Falta sinal de pontuação;
	Novo parágrafo;
	Rever escrita do parágrafo;
	Letra maiúscula;
	Correção da palavra;
	Acentuação.
	Palavras repetidas

Nessa reescrita através dos sinais de pontuação, que acredito serem os essenciais para a correção, e de questionamentos meus nos textos, os alunos se sentiram mais seguros para realizar as correções, já que era um tipo de estratégia conhecida por eles durante o estágio. Porém, alguns alunos acabam focando o olhar apenas no que eu aponte no texto, esquecendo de vê-lo como um todo, o que na reescrita com a tabela de autocorreção aconteceu, pois o olhar estava mais atento, já que era a partir da leitura deles, que deveriam perceber o que deveria ou não ser mudado.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste estudo de caso, a investigação principal, além dos recursos básicos para a estruturação da escrita (ortografia, pontuação, coesão e coerência), foi a questão da reescrita textual e as estratégias que utilizei para o acionamento de ideias dos alunos, através da motivação prévia, da tabela de autocorreção e dos apontamentos escritos e orais feitos durante as intervenções pedagógicas. Uma das principais estratégias que utilizei, inclusive durante o estágio obrigatório, foi a reescrita coletiva, que considero um importante aspecto para que os alunos possam compreender as questões básicas de um texto e, juntos, alcancem a Zona de Desenvolvimento Proximal, que consiste na mediação entre o desenvolvimento real, ou seja, o desenvolvimento atual da criança e o desenvolvimento potencial que esta criança terá a partir da mediação de adultos, pois “a interação social mais efetiva é aquela que na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas” (FINO, 2001, p. 277). Nas duas intervenções pedagógicas realizei esse tipo de revisão, pois “a reescrita coletiva aciona a memória e, conseqüentemente, mobiliza estruturas conhecidas, o que facilita a escrita participativa do texto escolhido.” (DALLA ZEN, 2010, p. 91)

Após as análises das produções textuais dos alunos, considerei que a motivação prévia realizada na segunda intervenção pedagógica da notícia de jornal foi essencial para que a escrita da 1ª versão já fosse rica em diversos aspectos, como os semânticos e de vocabulário. Também, a utilização dos sinais de correção e os apontamentos escritos nos próprios textos, através de perguntas que instigaram os alunos a pensarem sobre a escrita, contribuíram para que a revisão da notícia de jornal apresentasse uma estrutura textual com mais elementos de coesão e coerência do que na primeira intervenção pedagógica.

Por sua vez, para a primeira intervenção pedagógica, utilizei a estratégia de iniciar a narrativa de Matilde sem a motivação prévia com os alunos, o que foi bastante interessante, pois percebi que, sem essa exploração inicial, alguns alunos sentiram a necessidade de me perguntar o que deveriam fazer, se poderiam escrever “tal coisa” na história deles, comprovando que é importante haver as motivações prévias tanto na escrita quanto na leitura de texto, já que isso aciona a memória e os conhecimentos dos alunos, facilitando a posterior escrita. Além disso, a utilização da tabela de autocorreção para a reescrita dessa narrativa, que ainda não havia utilizado no estágio, demonstrou a capacidade que os alunos têm em refletir e apontar alguns equívocos na sua própria escrita, principalmente no que se refere às questões de legibilidade de letra e da escrita correta de palavras, além de ver o seu texto “num todo”.

Por ter sido a primeira vez que utilizaram a tabela, alguns alunos tiveram dificuldades no uso, principalmente na marcação dos itens da escrita no: “escrevi assim” e “correto é assim”. Entretanto, através da minha explicação sobre a tabela, os alunos conseguiram utilizá-la, sendo, então, uma boa ferramenta para a revisão textual, já que eles próprios precisam retomar o seu texto e entender o que precisa ser refeito.

Acredito que estas formas de revisitar o texto dos alunos, tanto através de apontamentos escritos com uma participação mais ativa da professora no texto, quanto por uma tabela de autocorreção são importantes momentos de reflexão sobre a escrita, pois como ressalta Dalla Zen (2010) é necessário escrever sempre, e é a partir da reescrita dos textos que o aluno inicia a consolidação das estruturas essenciais do texto. Além disso, são estratégias que fazem os alunos avançarem, de fato, em seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa. Destaco, também, que existem outras propostas de intervenção avaliativas a serem realizadas com os alunos, porém foram essas duas intervenções que acreditei serem proveitosas para a turma e possíveis nesta pesquisa. Dessa forma, a produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve estar sempre presente no planejamento das professoras, buscando através de intervenções interessantes e desafiadoras uma escrita consistente e reflexiva, sendo a reescrita de texto tanto individual, quanto coletiva, uma importante estratégia para a reflexão dos alunos escritores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Unidade 2, Ano 2, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade2_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2016.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura:** formando leitores críticos. In: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: Ministério da Educação Básica, 2009. p. 85-106.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. Eles já são alfabetizados: dando continuidade ao processo. In: DALLA ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luiza M. **Alfabetizar:** fundamentos e práticas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas.** In: Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 2, 2001, p. 273-291. Disponível em: <<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf>>. Acesso em: 21 Nov. 2016.

FÜHR, Mirian. **Produção Textual no Ensino Fundamental:** aluno-escritor e professor-leitor. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 25 p. Trabalho de Conclusão de Especialização Gramática e Ensino de Língua Portuguesa – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FUMEGALLI, Daniela Barcellos. **Motivação prévia à escrita e revisão textual orientada:** um estudo sobre aprimoramento de textos. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GOODMAN, Kenneth S. Os processos de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Texto: leitura e produção do sentido. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Um mundo de letras:** práticas de leitura e escrita, 2007, programa 2.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antonio. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 99-118.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar? In: \_\_\_\_\_. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2009, p. 27-36.

SABINSON, Maria Laura Mayrink. A produção escrita da criança e sua avaliação. **Leitura: teoria e prática** - Editora ALB, 1993. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2876>>. Acesso em: 16 Nov. 2016.

SILVA, Cinara S. da; BRANDÃO, Ana Carolina P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, Athur Gomes (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VAL, Maria da Graça Costa [et. al]. **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Ceale, 2009.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Revista SOCERJ. Rio de Janeiro: 2007, p. 383-386.

VIDAL, Fernanda F.; SILVEIRA, Rosa Maria H. Coesão e Coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões. In: MOLL, Jaqueline (org.) **Múltiplos analfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## APÊNDICE A

### Planejamento (1ª intervenção pedagógica – Setembro)

#### 1º dia

Conteúdos:

Escrita de narrativa

Objetivos:

Fazer inferências e predições a partir de um início de história apresentada pela professora;

Escrever a partir do início da história seu desenvolvimento e seu final utilizando-se do texto narrativo.

Descrição das estratégias:

Levarei para os alunos um início de história com a personagem Matilde para escreverem o desenvolvimento e o final da mesma, sem que haja, num primeiro momento, nenhuma intervenção.

História:

**Matilde é uma velha senhora, solitária, que vive em um bosque chamado Vale do Morcego. Essa senhora é muito temida pelo vale, mas ninguém sabe o que aconteceu para que ela fosse tão temida. Dizem que ela**

---



---



---



---



---

Após a escrita “espontânea” da história em 1ª versão pelos alunos, farei uma rodada de perguntas, como: (Colocarei no quadro em forma de tópicos as ideias que surgirem.)

Quem é a personagem principal?

Onde será que acontece essa história?

O que pode ter acontecido com Matilde?

Por que ela era tão temida? Será que ela fez alguma coisa? O que pode ser?

E o Vale do Morcego? Como será este lugar? Por que tem este nome?  
 O que acontece no final? Será que Matilde deixa de ser temida?

Pedi que fizessem um desenho da Matilde. Depois dessa exploração, perguntarei a eles: Vocês gostariam de mudar alguma coisa na história de vocês depois dessa conversa? Açam que podem acrescentar mais informações ou modificar outras? Então, direi para que escrevam no verso da folha, em forma de tópicos, as informações que gostariam de acrescentar em sua história para que no próximo encontro a escrevam em sua versão final, já que esta primeira escrita será considerada o “rascunho” deles para ajudar na escrita final.

## **2º dia:**

Conteúdos:

Reescrita da narrativa

Objetivos:

Reescrever a história de Matilde ampliando o repertório linguístico, a partir da autocorreção, através da revisão da ortografia, pontuação, coesão e coerência.

Descrição das estratégias:

No segundo dia, levarei para os alunos suas histórias com suas anotações, e algumas anotações minhas, e farei as seguintes perguntas:

Vamos lembrar a história?

Que informações (personagens, lugares) a história de vocês tem?

Podem existir outros personagens?

Por que Matilde era tão temida?

Que ideias vocês tiveram para o final da história? E assim irei colocando algumas informações no quadro para deixar de sugestões para a escrita.

Depois, escolherei um dos textos (previamente) e reproduzirei num papel pardo para colocar no quadro da sala. Com isso, faremos uma reescrita coletiva do texto, para pensarmos as questões de coesão, coerência, pontuação e ortografia.

Além disso, conversarei com eles sobre possíveis palavras que podemos substituir pelo “aí”, “daí”, “então”, “e”, e colocarei no quadro como forma de aumentar o repertório coesivo

deles: Vamos ver essa frase: Seleccionarei uma frase ou parágrafo que tenha o “aí”, “daí”, e perguntarei: Que outras palavras podemos substituir por essas, de modo que tenham o mesmo sentido? E assim irei explorando este aspecto. Pensar em palavras para não ficar repetindo sempre as mesmas.

Relembrarei oralmente com eles, algumas características importantes do gênero textual narrativo: como se chama o tipo de texto que usamos para contar uma história? O que vocês sabem sobre o texto narrativo? Após a fala dos alunos, pontuarei algumas questões: Narrar é contar sobre alguma coisa que aconteceu ou vai acontecer, que tem um tempo que pode ser definido ou não (por exemplo, contar a história do menino que teve uma aventura muito emocionante em um dia no passeio da escola); um espaço, ou seja, onde essa narrativa vai acontecer; os personagens; um narrador, que pode ser um próprio personagem da história ou alguém que está contando a história “de fora”; além de um início, meio e fim para a história (sistematizando no quadro). Perguntarei: Esta história já tem um início? Então o que precisamos para que ela tenha continuidade? (Escreverei no quadro essas informações em forma de tópicos). Perguntar dos sinais de pontuação, parágrafo e dicionários disponíveis.

Após, pedirei que escrevam, a partir do rascunho, das anotações, e da ficha de autocorreção\*, a versão final da história, bem como façam a leitura final do texto. Lerei com eles a tabela e explicarei item por item. Depois, durante a escrita, irei intervindo oralmente (já que terei anotado em um diário de campo, alguns aspectos para ressaltar com cada aluno). Após a avaliação deles na tabela, perguntarei:

O que acharam dessa forma de revisar o texto de vocês?

Acharam difícil?

Ajudou vocês a revisar o texto?

*FICHA DE AUTOCORREÇÃO DO TEXTO			
	SIM	NÃO	OUTROS
Coloquei título?			
Os parágrafos estão bem demarcados?			
Fiz uso de sinais de pontuação?			Quais?
Coloquei letra maiúscula no início das frases?			Às vezes
Minha letra é legível em todo o texto?			Posso melhorar
Ortografia (há palavras para arrumar?)			Quantas?

Devo arrumar em meu texto as palavras:			Escreve assim:	O correto é assim:
Em meu texto há palavras de ligação: mas, então, entretanto, pois, no dia seguinte...			Quais?	
Em meu texto há início, meio e fim?			Parágrafo inicial:  Parágrafo do meio:  Parágrafo final:	

Levarei para casa, e retornarei no 3º dia, se necessário, com apontamentos escritos meus para a reescrita do texto.

## APÊNDICE B

### Planejamento (2ª intervenção pedagógica - Outubro)

#### 1º dia:

Conteúdos:

Escrita da notícia de jornal.

Objetivos:

Ler a imagem através de inferência e predições;

Escrever, a partir da imagem apresentada, uma notícia de jornal.

Descrição das estratégias:

Motivação prévia: Levarei a imagem impressa em tamanho grande e colocarei no quadro da sala. Então, farei algumas perguntas como parte das inferências e predições:



O que vocês veem nessa imagem?

Que lugar é esse?

Como está o dia?

Quem são essas pessoas?

O que elas podem estar fazendo ali?

Será que nesse dia teve alguma coisa especial nesse parque?

E foi tudo bem?

Então, perguntarei a eles: Vocês conseguiriam transformar essa imagem em uma notícia de jornal? Vamos retomar alguns pontos importantes das notícias de jornal: (Levarei algumas notícias para analisarmos em conjunto). Onde se escreve o título? Perceberam a diferença que há entre a letra inicial do texto das outras? Por que será? Uma notícia de jornal ela serve para quê? Como vocês podem transformar essa imagem em uma notícia de jornal?

Notícia é um gênero textual, que deixa o seu leitor e expectador bem informado. A notícia é constituída de: manchete, título auxiliar, primeiro parágrafo e o texto em si:

\* **Manchete ou título principal** – despertar o interesse do leitor, geralmente grafada em letras garrafais (bastão) ou até mesmo num tamanho maior que o restante do texto.

\* **Título auxiliar** – acrescentar informações adicionais às já expressas pela manchete, tornando-a ainda mais atrativa.

\* **Lide (termo oriundo do inglês *lead*)** – corresponde ao primeiro parágrafo. Normalmente revela alguns elementos fundamentais, ou seja, é um “resumo” da matéria. Procura responder a perguntas básicas, tais como: onde aconteceu o fato? Com quem? Como? Quando? Por quê? O que ocorreu?

\* **Corpo ou texto da notícia** – compreende o texto propriamente dito, revelando de forma detalhada o fato exposto. (<http://alunosonline.uol.com.br/portugues/noticia-caracteristicas-relevantes.html>)

Então, levantarei com eles hipóteses de manchete para a notícia, além de sugerir que o suporte para a publicação do texto seja um jornal do 5º ano e que ficará exposto na biblioteca para que os outros alunos possam ler suas notícias. Pedirei para que escrevam a notícia.

A partir da imagem, escreva uma notícia de jornal:

---



---



---



---



---

**2º dia**

Conteúdos:

## Reescrita da notícia de jornal

### Objetivos:

Reescrever a notícia de jornal através da revisão textual com códigos de correção, atentando para os aspectos linguísticos de coesão, coerência, pontuação e ortografia.

### Descrição das estratégias:

No segundo dia, levarei para os alunos suas notícias e, através dos elementos de escrita observados por mim, conversarei com eles sobre questões de ortografia, coesão e coerência e pontuação. A motivação prévia será:

Vamos lembrar as leituras que fizemos dessa imagem?

Que lugar é esse?

O que as pessoas estão fazendo neste local?

Que títulos vocês deram para a notícia?

O que a notícia de vocês mostra, apresenta?

Vamos ver algumas frases das notícias de vocês, e escrever de novo para o texto ficar “mais bonito”? Que palavras podem substituir o “aí”, “daí”, então para não ficar muito repetitivo?

Levarei as produções textuais dos alunos com os apontamentos escritos feitos por mim, de modo que colocarei, no quadro, os sinais que utilizei para marcar o que deverá ser revisto no texto:

△ Falta sinal de pontuação;

□ Novo parágrafo;

{ Rever escrita do parágrafo;

○ Letra maiúscula;

— Correção da palavra;

☆ Acentuação.

◇ Palavras repetidas

Motivação prévia para a reescrita do texto:

1. Colocarei uma frase no quadro, retirada de um dos textos previamente, para discutirmos a questão da pontuação;
2. Retirarei dos textos 5 palavras, por exemplo, que não estão escritas de forma correta para conversarmos sobre a escrita dessas palavras.
3. Retomarei as “palavras de ligação” para relembrar palavras que possam substituir o “aí”, “daí”. Selecionar frase novamente.

Depois, pedirei que reescrevam a produção textual, fazendo as alterações necessárias para a notícia e levarei para analisar.