



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

DISSERTAÇÃO

**COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO NO APERFEIÇOAMENTO DA
ORTOGRAFIA E DA PONTUAÇÃO POR MEIO DA REESCRITA DE
CRÔNICAS**

Karina Bonisoni de Oliveira

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO NO APERFEIÇOAMENTO DA
ORTOGRAFIA E DA PONTUAÇÃO POR MEIO DA REESCRITA DE
CRÔNICAS**

KARINA BONISONI DE OLIVEIRA

*Sob Orientação da Prof.^a Dr.^a
Tania Mikaela Garcia Roberto*

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras — Profletras — da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica - RJ
Agosto de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48c Oliveira, Karina Bonisoni de , 1988-
Cognição e Metacognição no aperfeiçoamento da
ortografia e da pontuação por meio da reescrita de
crônicas / Karina Bonisoni de Oliveira. -
Seropédica, 2020.
146 f.: il.

Orientadora: Tania Mikaela Garcia Roberto.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional
em Letras, 2020.

1. Reescrita. 2. Cognição e metacognição. 3. Crônica.
4. Pontuação. 5. Ortografia. I. Roberto, Tania Mikaela
Garcia, 1973-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado Profissional
em Letras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

KARINA BONISONI DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09/09/2020.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tania Mikaela Garcia Roberto
(UFRRJ)
Orientadora

Prof. Dr. Ana Flávia Lopes Magela
Gerhardt (UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2020

TERMO Nº 532/2020 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 15/12/2020 13:47)

GILSON COSTA FREIRE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)
Matricula: 1328759

(Assinado digitalmente em 11/02/2021 19:59)

TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)
Matricula: 1769267

(Assinado digitalmente em 15/12/2020 17:42)

ANA FLÁVIA LOPES MAGELA GERHARDT
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 002.525.207-00

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
532, ano: **2020**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **15/12/2020** e o código de verificação: **70789d95da**

Dedico esta dissertação aos meus alunos: aos que foram, aos que são e aos que serão. É por eles que todo o trabalho vale a pena. Sem eles, eu não exerceria a profissão que tanto amo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por tudo que sou e que tenho.

Aos meus queridos colegas do PROFLETRAS por compartilharem ideias, saberes, almoços e afeto.

À orientadora desta pesquisa, professora Mikaela Roberto, pela dedicação, paciência e pelos conhecimentos partilhados.

A todos os demais professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETEAS da UFRRJ pelas aulas enriquecedoras e pelo apoio ao longo do curso.

Aos alunos, professores e diretores do CIEP 351 – Ministro Saldado Filho pela participação, colaboração e compreensão durante as etapas da pesquisa.

À minha família por sempre me incentivar a estudar desde que eu era criança, por me apoiar em todas as decisões que tomei até aqui, por ter orgulho do que sou e pelo amor sem medidas.

Aos meus amigos por estarem presentes nos momentos especiais da minha vida e por compreenderem as ausências durante o período em que estive cursando o Mestrado.

Chego à conclusão de que escritor é aquele que não sabe escrever, pois quem não sabe escreve sem esforço. Já Manuel Bandeira era de outra opinião: “Se você faz uma coisa com dificuldade, é que não tem jeito para ela.” Duvido.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

OLIVEIRA, Karina Bonisoni de. **Cognição e Metacognição no aperfeiçoamento da ortografia e da pontuação por meio da reescrita de crônicas**. 2020. 146 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

Esta pesquisa visa, principalmente, à análise das maneiras pelas quais a reescrita interfere na proficiência escritora de alunos do nono ano do Ensino Fundamental no que se refere ao uso da Ortografia e da Pontuação. Nesta dissertação, também é apresentada uma investigação sobre o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas durante os momentos de reescrita após as intervenções escritas feitas pela professora-pesquisadora nos textos dos alunos. Para tal, as intervenções focaram-se essencialmente nos desvios quanto à pontuação e à ortografia. Os autores Kato (1999), Gomes-Santos (2010), (Fiad e Mayrink-Sabinson, 1991), Ribeiro (2003), Jou e Sperb (2006), Gerhardt (2016), De Lucia e Hocevar (2008), Serafini (1995), Ruiz (2015) e Menegassi (2001), Geraldi (1997 e 2011) dentre outros, embasam os referenciais teóricos desta pesquisa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012) são os documentos oficiais de que esta pesquisa se disponibilizou para estabelecer as diretrizes do trabalho. Concluiu-se que, por meio do trabalho com a reescrita, é possível: promover o contato do aluno com seu próprio texto; oportunizar ao aluno momentos de metacognição; avaliar a necessidade dos alunos quanto aos conteúdos que ainda precisam ser mais bem explorados; personalizar as intervenções. A realização da pesquisa permitiu, ademais, que a autora deste trabalho pudesse autoavaliar-se enquanto educadora, professora de língua materna e pesquisadora.

Palavras-chave: Reescrita. Crônica. Pontuação. Ortografia. Cognição. Metacognição

ABSTRACT

OLIVEIRA, Karina Bonisoni de. **Cognition and Metacognition in improving spelling and punctuation by rewriting chronicles**. 2020. 146 p. Dissertation (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

This research aims mainly at analyzing the ways in which rewriting interferes with the writing proficiency of students in the ninth grade of elementary school with regard to the use of spelling and punctuation. In this dissertation, an investigation about the use of cognitive and metacognitive strategies during the moments of rewriting after the written interventions made by the teacher-researcher in the students' texts is also presented. To this end, the interventions focused essentially on deviations in terms of punctuation and spelling. The authors Kato (1999), Gomes-Santos (2010), (Fiad and Mayrink-Sabinson, 1991), Ribeiro (2003), Jou and Sperb (2006), Gerhardt (2016), De Lucia and Hocevar (2008), Serafini (1995), Ruiz (2015) and Menegassi (2001), Geraldi (1997 and 2011) among others, support the theoretical frameworks of this research. The National Curriculum Parameters (PCN) (1998), the National Common Curricular Base (BNCC) (2018) and the Minimum Curriculum of the State of Rio de Janeiro (2012) are the official documents that this research has made available to establish the guidelines of the work. It was concluded that, through the work with the rewriting, it is possible to: promote the student's contact with his own text; provide the student with moments of metacognition; assess students' need for content that still needs to be further explored; customize interventions. In addition, the research allowed the author of this work to evaluate herself as an educator, mother tongue teacher and researcher.

Keywords: Rewriting. Chronic. Punctuation. Orthography. Cognition. Metacognition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Habilidades e competências – 2º bimestre – 9º ano do Ensino Fundamental	28
Figura 2: Figura: Modelo metacognitivo de Nelson e Narens (1996)	36
Figura 3: Intervenção indicativa no corpo do texto e textual-interativa no pós-texto	75
Figura 4: 1ª versão do texto 2 - Aluno 19	87
Figura 5: 3ª versão do texto 2 - Aluno 19	88
Figura 6: 1ª versão do texto 1- Aluno 2	106
Figura 7: 2ª versão do texto 1 - Aluno 2	107
Figura 8: 3ª versão do texto 1 – Aluno 2	108
Figura 9: 1ª versão do texto 2 – Aluno 2	109
Figura 10: 2ª versão do texto 2 – Aluno 2	110
Figura 11: 3ª versão do texto – Aluno 2	111
Figura 12: 1ª versão do texto 1 – Aluno 15	113
Figura 13: 2ª versão do texto 1 – Aluno 15	114
Figura 14: 3ª versão do texto 1 – Aluno 15	115
Figura 15: 1ª versão do texto 2 – Aluno 15	116
Figura 16: 2ª versão do texto 2 – Aluno 15	117
Figura 17: 3ª versão do texto 2 – Aluno 15	118

LSTA DE QUADROS

Quadro 1: Estratégias Psicolinguísticas de produção	40
Quadro 2: Estratégias do processo de escrita	41
Quadro 3: Interseção das estratégias de correção e dos aspectos observados no texto.	52
Quadro 4: Combinado de intervenções no texto entre professora e alunos	67
Quadro 5: Terminologias utilizadas para fins de análise	69
Quadro 6: Principais desvios identificados nos textos dos alunos	79
Quadro 7 : Principais desvios ortográficos encontrados nos textos	89
Quadro 8: Quantitativo de alunos que realizaram correções no texto sem intervenção	101
Quadro 9: Desenvolvimento individual do aluno 2	119
Quadro 10: Desenvolvimento individual do aluno 15	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Uso da pontuação no texto 1 (primeira fase)	80
Gráfico 2: Uso da pontuação no texto 2 (segunda fase)	81
Gráfico 3: Evolução do uso de pontuação	82
Gráfico 4: Paragrafação no texto 1 (primeira fase)	83
Gráfico 5: Paragrafação no texto 2 (segunda fase)	84
Gráfico 6: Evolução do uso do parágrafo (diagnose x 1ª versão do texto 2 x versão final do texto 2)	85
Gráfico 7: Ocorrência de desvios ortográficos nos textos	86
Gráfico 8: Omissão de diacríticos	90
Gráfico 9: Apagamento do rótico e erregrafismo	92
Gráfico 10: Demais desvios de apoio na oralidade	94
Gráfico 11: Desvios de outra ordem	95
Gráfico 12: Demais desvios observados nos textos	96
Gráfico 13: Atendimento às intervenções indicativas na produção da primeira crônica (texto 1)	99
Gráfico 14: Atendimento às intervenções indicativas na produção da segunda crônica (texto 2)	100
Gráfico 15: Atendimento às intervenções textual-interativas na produção da primeira crônica (texto 1)	102
Gráfico 16: Atendimento às intervenções textual-interativas na produção da segunda crônica (texto 2)	103
Gráfico 17: Demais estratégias utilizadas pelos alunos	104

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Revisão da Literatura	21
2.2 Concepções de escrita	23
2.3 Crônica como escolha de gênero textual para o trabalho com reescrita	25
2.4 Considerações sobre o ensino da Ortografia	29
2.5 Considerações sobre o ensino da Pontuação	32
2.6 Cognição e metacognição	35
2.6.1 Cognição e metacognição nas atividades de escrita e reescrita	38
2.6.2 Desenvolvimento metalinguístico	42
2.7 A correção de textos: uma proposta dialógica	45
2.8 A reescrita	53
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	61
3.1 Público-alvo	62
3.2 A unidade didática	63
3.3 Estratégias e terminologias desenvolvidas para fins de aplicação da pesquisa	66
3.4 Estratégias e terminologias desenvolvidas para fins de coleta e análise dos dados	68
3.4.1 Classificação dos desvios quanto à pontuação	70
3.4.2 Classificação dos desvios quanto à ortografia	71
3.5 A Aplicação da Proposta Didática	73
3.5.1 Atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa	77
4. ANÁLISE DO IMPACTO DA REESCRITA NA PRODUÇÃO TEXTUAL	79
4.1 Impacto da reescrita nos desvios quanto à pontuação	80
4.2 Impacto da reescrita nos desvios quanto à ortografia	86
4.3 Demais desvios	96
4.4 Considerações sobre o impacto da reescrita na produção textual	97
4.5 Principais estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos	98
4.5.1 Atendimento às intervenções indicativas	99
4.5.2 Atendimento às intervenções textual-interativas	101
4.5.3 Demais estratégias utilizadas pelos alunos	103
4.6 Análise do desempenho individual	105
4.7 Análise das impressões dos alunos	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	125
ANEXO	129
ANEXO A. Modelo de folha para produção textual	130

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa alia duas concepções de bases epistemológicas distintas no que concerne o ensino de língua materna: a reescrita e a metacognição. A primeira é de cunho tradicional e tem sido estudada por teóricos da linguística aplicada e, devido ao objeto de estudo, também pela linguística textual. Autores como Serafini (1995), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (1997) e Kato (1999) se aprofundaram no quesito ensino de escrita e, por consequência, nos aspectos relacionados à reescrita. Em decorrência desses estudos, a maioria oriunda da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem à baila a importância da reescrita como etapa da atividade escritora e também como momento propício ao ensino de conhecimentos linguísticos indispensáveis à tarefa de produção textual.

Embora esse tema seja recorrente nos compêndios que visam à formação e à orientação de professores de língua portuguesa, a tarefa de reescrever textos não é, até os dias de hoje, unanimidade entre professores de língua e alunos da educação básica. Não se deve confundir aqui a reescrita proposta por essa pesquisa com a utilização do rascunho que comumente é realizado pelos alunos no momento em que o professor propõe uma produção textual; apesar de o rascunho configurar uma das etapas da reescrita, a tarefa de reescrever textos de que trata esta dissertação é aquela que, antes de tudo, é prevista, didatizada e sistematizada pelo professor. Nesse sentido, a reescrita aqui se volta tanto para o aprendizado de conteúdos relacionados à produção textual, como para aqueles referentes à gramática, mais especificamente à pontuação e à ortografia, uma vez que os desvios mais presentes no *corpus* desta pesquisa estavam relacionados, principalmente, a esses dois tópicos.

Por outro lado, a metacognição, configura uma concepção vanguardista em relação ao ensino de língua materna e desafia todos os modelos propostos pelo ensino convencional pelo fato de que o foco não é o conteúdo ensinado, mas sim a mudança de comportamento por parte do aluno perante o aprendizado. Essa linha de estudo é proveniente da Psicologia Cognitiva e teve como primeiros teóricos a considerarem-na como uma área de pesquisa os autores Flavell e Wellman (1977) (JOU e SPERBB, 2006, p. 178). Em se tratando de ensino de língua materna, atualmente, a metacognição figura nas pesquisas alinhadas com a linguística aplicada, assim como a reescrita, e embasa perspectivas de aprendizado da escrita, da leitura, da interpretação de textos e da gramática. Apesar de as pesquisas acerca da metacognição existirem há pelo menos 40 anos, esse conhecimento não é difundido entre os professores, a não ser que esses participem de programas de pós-graduação específicos, que se voltem para esse assunto dentro da linha de linguística aplicada. Sob a perspectiva dos estudos

em metacognição, esta proposta buscou selecionar atividades que permitissem ao aluno realizar intervenções em seus textos de maneira agentiva, por meio da qual eles pudessem se dar conta de como sua atuação frente às atividades de escrita e reescrita interferem no controle e no monitoramento da sua própria aprendizagem. Ou seja, a proposta interventiva apresentada por esta pesquisa proporcionou aos alunos participantes realizar tarefas de escrita e reescrita que os fizessem recorrer a estratégias metacognitivas.

De acordo com Blakey e Spence (2000), há três estratégias metacognitivas básicas: –(a) saber relacionar novas informações às já existentes, (b) saber selecionar estratégias de pensamento com um propósito e (c) saber planejar, monitorar e avaliar os processos de pensamento” (Blakey e Spence, 2000 *apud* Jou e Sperbb, 2006, p. 180). Diante do exposto, convém mencionar que os objetivos desta pesquisa contemplaram principalmente os itens *a* e *c* dos elencados pelos autores.

O ponto de convergência entre reescrita e metacognição nesta pesquisa é o interesse pela promoção do *desenvolvimento metalinguístico*, que consiste no desenvolvimento de uma consciência metassintática, ou que se volta para a metalinguagem enquanto *atividade cognitiva* (GERHARDT, 2016, p. 42). Entende-se que o desenvolvimento metalinguístico, proposto pelos estudos em metacognição, possa ser analisado e engendrado, entre outras propostas, pela sistematização da atividade de reescrita.

Diante da necessidade de mostrar aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental do CIEP 351 – Ministro Salgado Filho que é possível aprimorar suas produções escritas, esta dissertação apresenta uma proposta didática que permitiu aos alunos corrigirem seus próprios textos por meio de intervenções escritas (RUIZ, 2015) feitas pela professora-pesquisadora. Essa proposta visou, ainda, à reescrita como sendo atividade propícia à prática do automonitoramento e à aprendizagem de conteúdos linguísticos essenciais à atividade escritora. Um dos embasamentos para tal proposta didática é a concepção de escrita adotada, cujo foco não é o *texto como produto* final e acabado, e sim o *texto como processo* de produção.

A crônica foi o gênero textual escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, já que ele possibilita a narrativa de situações cotidianas e comuns vividas e observadas pelos alunos, o que favoreceu e estimulou a produção dos textos que constituíram o *corpus* desta pesquisa.

Nesta pesquisa, as intervenções escritas, feitas pela professora-pesquisadora, e a reescrita tiveram como alvo principal o uso da pontuação e a ortografia. A escolha de tais aparatos linguísticos como objeto de análise se justifica pela observação por parte da

professora-pesquisadora que identificou, previamente, quais eram os principais desvios presentes nos textos escritos por seus alunos. Tal observação constatou-se válida após a realização da atividade diagnóstica.

Cabe aqui salientar a natureza distinta das ações de pontuar um texto e de utilizar a ortografia correta das palavras. O primeiro saber depende do nível de conhecimento sintático do aluno e permite trazer ao texto coerência e coesão, além de fazer revelar as intenções do autor quanto às informações que ele deseja ordenar ou destacar no enunciado. O uso adequado da pontuação requer habilidade do autor; habilidade, essa, que aproximará sua escrita dos graus mais elevados de letramento dentro do *continnum* oralidade-escrita (BORTONI-RICARDO, 2004). O segundo saber está atrelado ao conhecimento do sistema ortográfico do Português Brasileiro (PB) e seu ensino tem sido há um bom tempo negligenciado e também alvo de preconceito, como aponta Morais (2000), uma vez que nos círculos educacionais mais progressistas o ensino da ortografia tenha sido associado a um modelo de educação tradicional e, portanto, deveria ser combatido.

Ora, se ortografia faz parte dos currículos educacionais, por que não ensiná-la? Principalmente quando se trata de alunos do nono ano do ensino fundamental. Por que considerar que este aprendizado se limita às séries anteriores se o conhecimento ortográfico é algo que se aprende ao longo de toda a vida, não só enquanto aluno em fase escolar, mas também como usuário da língua? A negligência quanto ao ensino da ortografia somada à complexidade do sistema ortográfico do PB resulta no desconhecimento de grande parte das regras ortográficas por parte dos alunos, o que faz com que seus textos contanhm muitas palavras com escrita desviante, tornando-os muitas vezes alvos do preconceito linguístico.

A proposta didática aqui apresentada apoiou-se, ainda, em um dos objetivos previstos pelos PCN para a produção de textos escritos no segundo segmento do Ensino Fundamental:

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno: [...]:

- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, 1998, p. 51-52)

Dentre todos os objetivos previstos pelos PCN, no que concerne à produção textual, esse é o que mais se aplica à proposta didática apresentada nesta dissertação uma vez que esta se volta para a reescrita de textos, o que exigirá dos alunos a constante análise e revisão das próprias produções, sobretudo quanto à ortografia e à pontuação, que são os alvos principais das intervenções escritas feitas pela professora.

O *objetivo geral* desta pesquisa consiste em analisar as formas pelas quais a aplicação sistematizada da atividade de reescrita interfere na qualidade do texto do aluno, de modo a colaborar para com seu desenvolvimento metalinguístico, a cada produção textual realizada.

De modo a atingir o objetivo geral, foram pensados os seguintes *objetivos específicos*:

- Identificar as principais estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos durante as tarefas de escrita e reescrita;
- Avaliar as maneiras pelas quais as intervenções escritas nos textos dos alunos levam-nos à prática agentiva quanto ao que pode ser corrigido em seus textos e, também, ao aprendizado das estruturas linguísticas relacionadas à pontuação e à ortografia;
- Investigar o reflexo da atividade de reescrita no desempenho individual de cada aluno após a aplicação das intervenções escritas nas produções textuais;
- Coletar, para fins de análise, as impressões pessoais dos participantes da pesquisa quanto à importância da reescrita como sendo etapa de um processo maior, a escrita;
- Atuar de maneira colaborativa para com a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos participantes, além de enriquecer suas escolhas léxicas, sua capacidade criativa e de exposição de ideias por meio da leitura de textos variados e de oficinas de escrita de crônicas.

Conforme mencionado, os estudos em desenvolvimento metalinguístico são uma tendência recente, oriundos das pesquisas em metacognição, e não estão ligados ao ensino convencional de língua materna delineado pela linguística textual presente nos PCN e nos principais compêndios que norteiam os professores de Português desde que o Letramento (SOARES, 2009) foi considerado o caminho ideal para o ensino de língua. Não se quer aqui desmerecer a importância do ensino pautado no letramento, mas sim salientar que nas últimas décadas não houve uma mobilização consistente quanto ao ensino de gramática, o que acarretou num uso deficitário da língua, em que os estudantes são sempre levados a interpretar textos e apropriar-se dos gêneros textuais, mas raramente são levados a estudar as construções sintáticas de modo a se fazerem entender claramente, conforme aponta Gerhardt (2017).

Por mais que a reescrita sistematizada e contextualizada esteja prevista nos PCN, Antunes (2003, p. 59) atenta para o fato de que, em muitas das vezes, a baixa proficiência escritora, observada nas produções textuais dos alunos, também decorre da falta de oportunidade para que os alunos planejem, reescrevam e atuem sobre suas produções escritas. Ainda segundo a autora, o tempo dedicado à tarefa de produzir textos não tem sido o suficiente, o que leva muitos dos discentes a escreverem de maneira pouco comprometida e

desprovida de qualquer reflexão acerca do que se pretende dizer e de que maneira. É possível observar, também, que as práticas escolares vigentes tomam a tarefa de produção textual como instrumento de avaliação, geralmente submetido a uma correção que não visa à construção do conhecimento do aluno acerca das estruturas linguísticas necessárias a uma escrita de qualidade. Essa dinâmica faz com que se desperdicem momentos ímpares de construção de conhecimento e de desenvolvimento metalinguístico.

Acerca de tais reflexões, entende-se, como *questão* desta pesquisa, que a sistematização da tarefa de reescrita, sendo etapa inerente à produção textual, possa não só atuar como instrumento de aperfeiçoamento do texto do aluno, mas também oportunizar momentos de autoavaliação ao final de cada produção, promovendo, ainda, a prática do automonitoramento durante a escrita de textos. Para que isso ocorra, o professor terá papel fundamental nesse processo ao intervir no texto do discente de maneira dialógica, além de trabalhar paralelamente conteúdos que irão fomentar o conhecimento de regras necessárias ao bem escrever. Acredita-se que essas intervenções é que levarão os discentes a atuarem de maneira agentiva sobre suas escolhas linguísticas, além de fazerem com que eles recorram a estratégias metacognitivas para corrigirem seus textos ao mesmo tempo em que resgatam conhecimentos já adquiridos e constroem novos aprendizados. Compreende-se, diante do exposto, que o foco no processo de produção textual – prática de escrita, mediação do professor e prática agentiva do aluno durante sobre próprio texto – colabore para o desenvolvimento metalinguístico de cada aluno de maneira individualizada.

Para além das hipóteses pensadas acerca da reescrita, supõe-se que é possível colaborar para o enriquecimento do vocabulário do aluno e para a ampliação de seu conhecimento de mundo, fazendo com que o discente seja capaz de expor sua visão e opinião sobre os fatos e também de explorar sua capacidade criativa.

A presente pesquisa tem como *justificativa* o fato de que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual dominar a escrita é essencial para que o aluno possa atuar como cidadão crítico. Portanto, é imprescindível que a escola oportunize práticas que promovam tal saber. Não se objetiva afirmar que a posição de prestígio da modalidade escrita deva ser o único objetivo a ser alcançado pelo aluno enquanto cidadão, nem que a leitura e a oralidade não sejam importantes, pelo contrário: esses pilares da língua se complementam e são dependentes entre si. O que se propõe é emancipar o aluno para que venha cumprir seu papel enquanto cidadão em um mundo que exigirá dele uma razoável competência escritora; seja para dar continuidade aos estudos e a uma possível vida acadêmica, seja para ser aprovado em

uma entrevista de emprego, seja para se comunicar eficientemente ao escrever um bilhete, uma carta de apresentação, uma postagem em rede social, dentre outros gêneros, em diferentes comunidades linguísticas nas quais atua ou está inserido. A escrita, portanto, é a atividade que viabilizará a inserção do aluno, que em grande parte apresenta uma linguagem pautada na oralidade, em ambientes letrados. A escrita passa a ser, nesse sentido, fator de mudança social. Marcuschi (2007) afirma que:

A escrita é tanto uma forma de *domínio da realidade* no sentido de apreensão do saber e da cultura, como é também uma forma de dominação social enquanto propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador. É evidente que o ideal seria que todos se apropriassem dessa tecnologia e de sua prática [...]. A escrita é sem dúvida um bem inestimável para o avanço do conhecimento, mas ainda não se acha tão bem distribuída na sociedade a ponto de todos poderem usufruir de suas decantadas vantagens. (MARCUSCHI, 2007, p. 36).

A escola tem o papel, pois, de oportunizar o acesso a essa tecnologia e a eventos comunicativos em que a escrita se faz necessária, a fim de minimizar o distanciamento entre o aluno e tal atividade, tornando-o, em longo prazo, agente de sua própria mudança. Ou seja, explorar a escrita, e seus aspectos, é o mesmo que formar cidadãos conscientes de seus direitos e preparados para viver em sociedade.

Sob esse viés, a produção e a reescrita de textos como atividades norteadoras desta proposta didática justificam-se, não só por garantir momentos de exercício da escrita, como também por proporcionar momentos de avaliação dessa tarefa. A atividade de reescrita esteve inserida na prática de escrita e foi por meio dela que os alunos tiveram a oportunidade de agir sobre os próprios textos, observando as escolhas vocabulares, os desvios ortográficos, os trechos que apresentarem pouca clareza de ideias. Para isso, o papel dialógico da professora foi fundamental, pois, ao invés de atuar como mera corretora de textos, ela passou a ser uma orientadora do trabalho do aluno. Essa orientação auxiliou os alunos a enxergarem os pontos críticos do texto.

A reescrita faz parte de todo processo de uma escrita de qualidade, já que permite ao autor encarar o seu texto como possível leitor, identificando, assim, os pontos a serem aperfeiçoados. Qualquer bom escritor revisa e altera seu texto, como, por exemplo, o grande escritor João Guimarães Rosa, que reescrevia suas obras por completo, lapidando-as e proporcionando, assim, escritos de sucesso até os dias atuais.

A pesquisa proposta não se justifica, contudo, apenas pela contribuição à vida escolar, profissional e pessoal do aluno, mas também à do professor, que possui papel fundamental na sociedade. Dessa forma, é imprescindível que se dê continuidade à sua formação, bem como sejam expostas, em moldes acadêmicos, as práticas que o docente já propõe em sala de aula.

2 APORTE TEÓRICO: ORIENTAÇÕES CIENTÍFICAS PARA A ABORDAGEM DA METACOGNIÇÃO NO ENSINO DA ESCRITA

A escolha do aporte teórico sofreu influência direta das aulas ministradas durante o curso do PROFLETRAS. Muitos dos materiais disponibilizados pelos professores colaboraram para com o referencial teórico e para a formulação da proposta inicial da pesquisa que, evidentemente, ganhou outras contribuições e moldes após o Exame de Qualificação e no decorrer de sua aplicação. A predominância dos compêndios estudados para servirem de base a esta dissertação são oriundos do campo da Língua Aplicada, uma vez que a pesquisa é pautada não apenas na observação de estruturas linguísticas e na formulação de hipóteses, mas também no uso da língua e na intervenção direta no problema identificado acerca desse uso.

Inicialmente, este capítulo apresenta uma breve revisão da literatura quanto ao tema reescrita que já teve relevância em trabalhos anteriores do PROFLETRAS, além de apresentar os principais autores que norteiam as concepções teóricas que se aplicam a esta pesquisa.

Em seguida, aborda algumas visões consideradas importantes do que é a atividade escrita para esta dissertação. As concepções de escrita trazidas à baila se relacionam aos demais subcapítulos deste aporte teórico, uma vez que toda a pesquisa leva em conta os aspectos contextuais e individuais que permeiam a produção textual do aluno, bem como foca no processo dessa produção desde a sua planificação (DE LUCIA; HOCEVAR, 2008) até a reescrita.

Nesse sentido, a escolha da Crônica como gênero textual a ser trabalhado levou em consideração a afinidade dos alunos participantes com esse tipo de texto. Essa identificação com a crônica foi observada previamente em sala de aula pela professora-pesquisadora durante as aulas que tiveram esse gênero como conteúdo a ser ensinado.

Após as considerações sobre as concepções de escritas adotadas e sobre a escolha da crônica para a realização da intervenção, o escopo desta pesquisa apresenta considerações acerca do ensino da ortografia e da pontuação, uma vez que os desvios relacionados a esses aspectos linguísticos foram os mais observados após a diagnose.

Este aporte teórico conta também com algumas definições do que é cognição e metacognição e como esses conceitos se relacionam com a investigação proposta. Além das definições, a seção dedicada ao tema também apresenta as estratégias metacognitivas escolhidas para serem trabalhadas pela professora-pesquisadora.

As definições de cognição e metacognição apresentadas embasam todo o entendimento acerca do que é o desenvolvimento metalinguístico. Na seção referente a esse tema, a concepção de metalinguagem não é a definida por Jakobson (1960), mas sim uma metalinguagem que diz respeito à construção do conhecimento sobre a língua materna na medida em que seu uso é passível de observação e reorganização por parte do aluno.

Tratada em outra seção, a intervenção proposta nesta pesquisa está baseada em uma concepção dialógica de correções de textos e diretamente relacionada com os conceitos de cognição, metacognição e, também, de metalinguagem.

No final deste referencial teórico, a reescrita é abordada à luz dos conceitos anteriormente explorados por esta dissertação, sendo tratada como etapa fundamental do processo de escrita e momento *sine qua non* para a construção do conhecimento metalinguístico.

2.1 Revisão da Literatura

O aporte teórico desta dissertação conta com renomados autores brasileiros e estrangeiros com o intuito de embasar o trabalho proposto pela professora-pesquisadora e autora desta pesquisa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012) também constituem o *corpus* de fundamentação teórica, nesta e em outras seções.

Kato (1999), Gomes-Santos (2010) e Moita Lopes (2001) colaboram com esta pesquisa no que tange às concepções de escrita que coincidem com as ideias aqui propostas. Sobre o gênero textual escolhido para o desenvolvimento trabalho, a crônica, os apontamentos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2003 e 2007), Gancho (2011) e Kleiman (2007) se fazem pertinentes ao se explorar a noção de gênero. Ribeiro (2003), Jou e Sperb (2006), De Lucia e Hocevar (2008), Antunes (2003), Parod (2003) e Koch (2004) aparecem quando se trata de cognição e metacognição e como esses conceitos se relacionam com a escrita de textos, além de Gerhardt (2016) pela qual também se exploraram os conceitos acerca de desenvolvimento metalinguístico. As noções de correção e intervenção de Ruiz (2015), Menegassi (2001) e Serafini (1995) se cruzam de maneira a nortear a tarefa da professora neste trabalho. Geraldi (1997 e 2011), Fiad (2009), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Ruiz (2015) e Jesus (2011) dão sua colaboração acerca dos propósitos da reescrita e sobre como ela pode ocorrer de maneira dialógica entre professor e aluno. Além desses,

outros autores são citados ao longo do trabalho a fim de que possam colaborar com os assentamentos dos principais nomes que aparecem no aporte teórico desta pesquisa.

A reescrita tem sido tema frequente nas dissertações de mestrado do Profletras nos últimos quatro anos. Alguns trabalhos, como os de Oliveira (2015), Pimentel (2018), Theodoro (2018) e Pereira (2018) trataram do tema em suas pesquisas. A frequência da temática que envolve escrita e reescrita denota a preocupação dos professores de Ensino Fundamental com as dificuldades dos alunos ao escrever, assim como a necessidade de fazer com que os discentes estejam mais conscientes sobre a qualidade e o *modus operandi* de suas produções escritas.

Oliveira (2015) realizou sua pesquisa com professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental, ao invés de realizá-la com os alunos. A autora concluiu que há um problema de formação, inicial e/ou continuada, do professor de língua quanto ao ensino da escrita. Afirma também que muitos professores ainda estão presos a moldes tradicionais de ensino da língua e desconhecem a teoria dos gêneros. Outro ponto ressaltado pela autora é o desconforto dos professores diante do resultado pouco satisfatório obtido por seus alunos. Esses são os pontos levantados por Oliveira (2015) que mais se destacaram em sua conclusão.

Pimentel (2018), em um trabalho semelhante a este, comparou textos iniciais de alunos de oitavo período do EJA com suas versões finais após a reescrita. Uma das principais conclusões da autora foi que somente os alunos que participaram ativamente de todas as etapas de escrita e reescrita realizaram modificações em seu texto. Esse dado revela a dificuldade que os professores encontram em fazer com que todos os alunos de sua turma participem das atividades propostas. Infelizmente nossa sociedade vive uma realidade educacional tão precária, que muitos dos estudantes não encontram estímulo ou razão para realizar todas as tarefas. Essa é uma discussão para outro trabalho. O ponto positivo ressaltado pela autora, no entanto, é justamente o empenho e a evolução daqueles alunos que participaram até o fim da proposta didática, além do despertar de alguns alunos para o gosto pela atividade escrita.

Theodoro (2018), também em um trabalho similar a este, propõe a reescrita de textos em uma turma de sexto ano de Ensino Fundamental com um olhar voltado não só para os aspectos semânticos, mas também sintáticos por meio de análises linguísticas. Realizou, ainda, um levantamento das principais dificuldades encontradas nos textos para então realizar oficinas com esses conteúdos. A autora observa que os livros didáticos não fornecem suporte eficaz para o incentivo da reescrita. O livro analisado em seu trabalho propunha inclusive que

o aluno corrigisse sozinho seu próprio texto. Theodoro ressalta que a análise linguística dos textos foi importante para que pudesse selecionar os conteúdos das oficinas e que, após as mesmas, os alunos tiveram melhor desempenho no momento de utilizar os recursos linguísticos lembrados e/ou aprendidos. A autora também destaca a importância do molde de correção fornecido por Ruiz (2015) para a realização do trabalho e para o aprendizado dos alunos.

Pereira (2018) pesquisou a reescrita em contos populares de alunos do sétimo ano do ensino fundamental e observou, principalmente, o uso de estratégias de substituição e acréscimo por parte dos discentes. A conclusão que mais se destaca em seu trabalho é a de que, por meio de uma reescrita seguida de uma correção dialógica, o aluno é capaz de se distanciar de posição passiva para uma ativa, ou seja, é possível fazer com que os alunos tomem as rédeas de sua escrita e passem a agir mais sobre o seu texto.

Chama a atenção o fato de que a autora Ruiz (2015) aparece em todos os trabalhos sobre reescrita, o que evidencia a necessidade de uma participação mais cirúrgica do professor no processo de revisão e reescrita do texto. Não apenas uma correção qualquer, mas uma correção dialógica em que professor atue como um colaborador do aluno.

Em nenhum dos trabalhos citados foi observada a convergência entre metacognição e reescrita, o que revela a necessidade de novas pesquisas, como esta, que façam essa ponte entre dois temas tão importantes quando se trata de proficiência escritora. Diante de tal fato, esta pesquisa buscou não só investigar maneiras de aperfeiçoar a escrita dos alunos por meio da reescrita, como também elencar as estratégias metacognitivas das quais os alunos fazem uso ao escreverem e reescreverem seus textos.

2.2 Concepções de Escrita

Antes de uma concepção do que seja a reescrita, interessa a este trabalho uma concepção do que é escrita, ou, em outras palavras, de produção de texto. Mary Kato (1999) trata de aspectos complexos da escrita, desde a origem do sistema alfabético até reflexões sobre como se aprende a ler e escrever. A autora diferencia linguagem falada de linguagem escrita e afirma que a escrita não deve ser concebida como um “conjunto de propriedades formais, invariáveis, e distintas da linguagem falada” (KATO, 1999, p. 30). O que deve ser levado em conta é o contexto de produção da escrita, bem como as intenções do autor e o conhecimento das estruturas e regras da língua. Trazendo esse entendimento para esta dissertação, cabe afirmar

que fala e escrita se diferenciam conforme a necessidade, a intenção e o nível e desenvolvimento metalinguístico (GERHARDT, 2016) do escritor ou, no caso, do aluno. Desse modo, buscou-se privilegiar a escrita produzida pelos alunos dentro de suas necessidades, intenções e graus de desenvolvimento metalinguístico de maneira individualizada. A respeito da proposta didática apresentada nesta dissertação, pode-se afirmar que a necessidade da escrita de crônicas nasceu da conscientização dos alunos acerca da importância de exporem suas ideias e refletirem sobre os fatos cotidianos do ambiente em que vivem e das questões sociais que os cercam.

A escolha dessa concepção de escrita para esta dissertação se deve ao fato de que não foi esperado pela pesquisa que os alunos produzissem textos idealizados, mas sim textos reais que reflitam, principalmente: o nível de maturidade quanto ao uso da língua; o lugar em que o aluno se encontra dentro do contínuo oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62); os aspectos socioeducacionais que permeiam a realidade escolar; a intenção e o desempenho individuais de cada aluno.

Outra noção apresentada por Kato (1999) é a de “escrita como um produto, isto é, como objeto passível de análise em sua forma e função” e a da “natureza das atividades de leitura e de escritura, isto é da natureza dos *processos* envolvidos nessas atividades” (KATO, 1999, p. 42). Para a autora, o *processo* de escritura se dá por meio de etapas discretas e sequenciais passíveis de falhas que podem, inclusive, ocorrer em subprocessos (KATO, 1999, p. 96). A visão de texto como *produto x processo* aparece também em Gomes-Santos (2010) que aborda escrita e trabalho docente em sua obra ao mencionar algumas práticas de ensino, dentre elas a que considera

escrita como “produção textual”: associada à ideia de processo, de trabalho. A tarefa, nesse caso, enfatiza as condições implicadas na produção do texto escrito, a saber, as finalidades, o estatuto dos interlocutores (eu e tu), as coordenadas espaço-temporais, o suporte material e a organização textual, o que pressupõe o foco no processo de construção da significação, além de um conceito de texto como o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos (KOCH, 2002, p. 17) (GOMES-SANTOS, 2010, p. 448).

Pode-se concluir, portanto, que o texto é visto como *produto* quando é tratado como artefato ou obra concluída, estando suscetível a críticas, análises, estudos e correções. Por outro lado, a noção de texto sob o ponto de vista do *processo* é a que considera os caminhos percorridos para a produção, a revisão e a reescritura como sendo etapas fundamentais. Esse processo de produção está sujeito à influência de fatores externos, “falhas e insucessos” (KA-

TO, 1999, p. 96), o que sugere que a escolha dessa noção de texto permite tratar os desvios nele presentes como oportunidade de aprendizagem. Os apontamentos dos dois autores coincidem e embasam esta dissertação já que privilegiam a noção de texto como *processo*.

No âmbito escolar, o ensino do texto como *produto* consiste, por exemplo, em focar apenas no texto pronto do aluno, seguido da mera análise dos erros e acertos e de uma correção feita apenas pelo professor, que será ignorada pelo aluno. A esse texto geralmente atribui-se uma nota ou um conceito, funcionando, assim, como um dos instrumentos de avaliação a que o professor deve recorrer para avaliar o aluno periodicamente. Essa não é a visão adotada por esta pesquisa, mas sim a de ensino do texto como *processo*, uma vez que prioriza o fazer do aluno durante as etapas de escrita e reescrita da produção textual.

Nesta proposta didática, a *produção*, a *intervenção dialógica da professora*, a *autoavaliação por parte do aluno*, a *escolha de estratégias metacognitivas para solucionar os problemas do texto* e a *reescrita* são as etapas que determinam o processo da produção escrita, objeto de estudo da pesquisa. A noção de texto como processo está associada, ainda, à de texto como trabalho de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991). Para os autores o *status* de trabalho do texto se dá pela necessidade do planejamento, leitura, modificação, revisão e reescrita do texto, sendo a última etapa a responsável pela aprendizagem do aluno. Essa concepção será mais bem explorada na seção dedicada à reescrita.

Moita Lopes (2001) aponta que as pesquisas interpretativistas, cujos focos consistem no "processo do uso da linguagem" (MOITA LOPES, 2001, p. 22), configuram tendência recente no campo da Linguística Aplicada (LA), o que, segundo o autor, pode "impulsionar o desenvolvimento da LA" (p.22). Portanto, o foco no processo, e não apenas no produto, além de configurar uma escolha importante a ser feita pelo professor em sala de aula, propicia o avanço dos estudos da LA.

2.3 Crônica como escolha de Gênero Textual para o Trabalho com Reescrita

Os gêneros textuais desempenham papel fundamental em um trabalho com vistas ao letramento, já que os textos, por meio dos quais os alunos se farão inseridos dentro de um contexto social, obedecem a critérios, formas e temáticas de acordo com o evento comunicativo em questão. Se a situação social for a reivindicação de um bebedouro para escola, por exemplo, poderão ser explorados os gêneros carta argumentativa ou manifesto. Se a intenção for estabelecer um meio de comunicação entre os alunos, poderão ser escolhidos o

mural ou o bilhete, além de meios de comunicação mais atuais como mensagens de texto e divulgação em redes sociais.

Bakhtin (2003) observou o fato de que a comunicação apenas ocorre por meio de um enunciado que atenda ao contexto e à intenção do autor e que esses enunciados assumem características distintas de acordo com determinado contexto e determinada intenção. Melhor explicando:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Em decorrência dessa definição, Marcuschi, usa a expressão *gênero textual* “como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (2003, p. 22). Ainda de acordo com o autor, é importante ressaltar que

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos, enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2007, p. 154).

Os documentos oficiais norteadores da prática pedagógica também trazem definições sobre o que é gênero textual. Os PCN de Língua Portuguesa, por exemplo, afirmam que

a noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 22).

Em virtude da ideia de “que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” (MARCUSCHI, 2003, p. 35), o gênero textual crônica foi escolhido a fim de atingirem-se os objetivos desta pesquisa.

A escolha da crônica pode despertar questionamentos, visto que é um gênero que

requer criatividade e habilidades escritoras perspicazes, dignas de um autor profissional, para sua construção. Por tal razão, não foi esperado que os alunos escrevessem crônicas com alto grau de profissionalismo, mas sim, que fossem capazes de retratar histórias cotidianas, baseadas em vivências reais. Mesmo que a princípio os textos dos alunos pudessem assemelhar-se mais com o conto, foi de fundamental importância desafiá-los à produção de crônicas, garantindo que tivessem a oportunidade de extrapolar seus limites e que fossem instigados a encontrar o ponto em que os dois gêneros se diferenciam e/ou se encontram. Afinal, os –gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Em outras palavras, se o aluno produziu uma crônica que não tenha todas as suas características contempladas do ponto de vista de uma escrita de gabarito, ainda assim terá produzido um bom texto. Não há, com esta pesquisa, vale ressaltar, a pretensão de formar autores profissionais, mas sim, a de estimular a escrita criativa do aluno, ampliando seu conhecimento de mundo e explorando seus conhecimentos sobre a língua, com foco na autoavaliação e no automonitoramento. Para além do exposto, a crônica,

por se tratar de um texto híbrido, nem sempre apresenta uma narrativa completa; uma crônica pode contar, comentar, descrever, analisar. De qualquer forma, as características distintivas da crônica são: texto curto, leve, que geralmente aborda temas do cotidiano (GANCHO, 2011, p. 3).

Essas são as características que favoreceram a produção textual do aluno, que pôde abordar temas conhecidos por meio de uma linguagem coloquial.

O gênero crônica aparece nos documentos educacionais oficiais como sendo um texto indicado para o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula. De acordo com os PCN, por exemplo, –os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma *crônica*, uma novela, um poema, um relatório profissional” (BRASIL, 1998, p. 39, grifo meu).

Na BNCC, a produção de crônicas é uma das habilidades a serem exploradas pelos alunos de oitavo e nono ano, conforme se observa abaixo:

(EF89LP35)¹ **Criar** contos ou **crônicas** (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com

¹ Código utilizado pela BNCC (2018) para classificar as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos do Ensino Fundamental.

temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. (BRASIL, 2018, p. 187, grifos meus).

No Currículo Mínimo da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, para cada bimestre de cada ano escolar, um (ou mais de um) gênero textual é escolhido para encabeçar o planejamento bimestral.

2º Bimestre	
Eixo	Crônica e conto
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito. - Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho. - Distinguir texto ficcional e não-ficcional; fato e opinião. - Identificar e comparar os gêneros em questão. - Reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano. - Reconhecer a importância da crônica e do conto na literatura nacional.
	<p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a presença de figuras de palavra, pensamento e de sintaxe nos gêneros estudados. - Reconhecer e usar adequadamente a paragrafação e a pontuação. - Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação. - Relacionar o uso de conjunções coordenativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências. - Identificar o uso dos discursos direto e indireto.
	<p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejar e produzir um texto narrativo curto dos gêneros estudados.

Figura 1: Habilidades e competências – 2º bimestre – 9º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2012.

Para o ano escolar contemplado na pesquisa proposta, os gêneros pré-determinados são: a carta, no primeiro bimestre; o conto e a crônica, no segundo bimestre, conforme se pode verificar na figura 1; o romance nos terceiro e quarto bimestres. Buscou-se, pois, alcançar os objetivos desta pesquisa sem se desviar da proposta didática do conteúdo previsto para o nono ano, embora esse fato não tenha sido determinante para a escolha da crônica com fins de aplicação da pesquisa.

É importante, também, ter em vista que

a escolha do gênero como conteúdo relevante para o ensino não significa que o gênero deva constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus

aspectos formais e analíticos (KLEIMAN, 2007, p. 14).

Desse modo, pode-se afirmar que o professor não deve se prender somente aos gêneros sugeridos nos documentos oficiais, podendo explorar moldes adaptados ou oriundos dos que são propostos, bem como selecionar textos de outros gêneros que conversem com os temas abordados, a fim de proporcionar ao aluno a oportunidade de comparar diferentes formatos, ideias e modos de ver o mundo. Com base nisso, este trabalho manteve o foco na produção de crônicas, mas se aproveitou, ainda, de textos de gêneros variados que serviram de alimento para a criatividade dos alunos. Além disso, observou e explorou as dificuldades em relação aos aspectos textuais e linguísticos durante a reescrita dos textos. Assim, a produção e a reescrita das crônicas não foram reduzidas à mera atividade de observação e correção das mesmas quanto à forma, somente.

Tendo em vista, então, que o trabalho com gêneros não deve limitar-se ao ensino somente dos aspectos formais do gênero escolhido, mas sim ser ampliado de modo a explorar os conhecimentos linguísticos e de mundo, além de cumprir sua função social, um projeto que visa ao letramento deve se constituir como

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Desse modo, convém pensar em maneiras de como fazer a crônica circular pelo espaço escolar e por que meio. Marcuschi (2003, p. 11) apresenta a definição de suporte de um gênero como sendo *–um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto*”. O autor complementa dizendo que o *–suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto*” (destaques do autor). A fim de dar um suporte às crônicas produzidas, foi planejada para o final desta proposta, a elaboração de um livro com as crônicas escritas pelos alunos.

2.4 Considerações sobre o Ensino da Ortografia

De acordo com Morais (2000, p. 18), *–a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita. Essa convenção é formada por regras que nem*

sempre seguem uma mesma lógica”. Roberto (2016, p. 40) explica que o sistema alfabético escrito –foi construído, e essa invenção, embora feita com o propósito inicial de representar a oralidade, tem suas especificidades, e a relação entre escrita e oralidade não se dá de forma tão simples”.

Conforme Scliar-Cabral *apud* Roberto (2016), existem no PB as seguintes relações entre oralidade e escrita:

1. relações independentes do contexto, como na leitura;
2. relações dependentes do contexto fonológico;
3. relações dependentes do contexto morfosintático e fonético;
4. relações de derivação morfológica; e, o mais difícil;
5. as chamadas alternativas competitivas. (ROBERTO, 2016, p. 153).

Essas relações entre oralidade e escrita também foram abordadas por Morais (2000), que nomeia as quatro primeiras relações expostas acima como *regulares* e as alternativas competitivas como *irregulares*. No que se refere às relações regulares, –podemos prever a forma correta sem nunca ter visto a palavra antes”, pois –existe uma regra que se aplica a várias (ou todas) palavras nas quais aparece a dificuldade em questão” (MORAIS, 2000, p. 28). Já os contextos irregulares representam grande dificuldade, porque tratam dos casos em que mais de um grafema corresponde potencialmente ao contexto da palavra, como fica evidente no trio –**seção**, **sessão** e **cessão**. Temos, aqui, três palavras fonologicamente idênticas e pertencentes à mesma classe gramatical” (ROBERTO, 2016, p. 156) (grifo da autora).

Apesar de os contextos regulares serem de mais fácil compreensão, esses desvios ainda persistem na escrita dos alunos de nono ano, mesmo após oito anos de escolaridade. Esse fato revela o fracasso do ensino escolar oferecido aos alunos da educação básica, uma vez que a ortografia é ensinada de maneira superficial, sob a crença de que a grafia correta das palavras é aprendida por meio da simples observação e leitura de textos. Em relação a isso:

Preocupa é que as relações regulares continuem a manifestar-se com registro equivocado após os primeiros anos de escolaridade, o que denuncia problemas no processo de ensino e aprendizagem da ortografia. Lamentável é que esses mesmos desvios ortográficos sejam interpretados, na maior parte dos casos, como um problema associado à incompetência do aprendiz. (ROBERTO, 2016, p. 162).

O ensino da ortografia recebeu diferentes tratamentos nos últimos anos, tendo passado de essencial a menos importante, no que diz respeito à formulação de um texto. Sobre isso, argumenta Morais (2000):

Em alguns círculos educacionais mais progressistas, instalou-se nos últimos anos uma atitude de negligência e de preconceito para com o ensino da ortografia. Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo ~~na~~“naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos. (MORAIS, 2000, p. 23).

A escola nem sempre oferece um trabalho sistematicamente voltado para a ortografia, apesar de cobrá-la massivamente. Para Morais (2000, p.18), ~~em~~ vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em *ensinar*, de fato, a ortografia”. Em vista disso, é preciso que os professores de língua materna voltem seu olhar para o ensino da ortografia, sem tratá-la meramente como critério de pontuação bimestral, mas como objeto de ensino e aprendizagem, com diferentes particularidades a serem compreendidas pelos alunos.

O ensino da ortografia é importante não apenas para que os alunos sejam capazes de escrever um bom texto, como também para evitar que a escrita deles seja alvo de preconceito, afinal, dentre tantas falhas que um texto pode apresentar, os desvios ortográficos são os que mais geram estereótipos negativos. Diante desse fato, ~~penso~~ que, ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita” (MORAIS, 2000, p. 24).

É importante incentivar o aluno a ter curiosidade sobre a escrita de determinada palavra, ao invés de lhe dar uma resposta pronta. Conforme Morais (2000, p. 49), ~~ao~~ aprender ortografia, a pessoa não atua de modo passivo, mas reelabora mentalmente as informações que recebe do meio sobre a forma correta das palavras”, ou seja, são necessárias estratégias que levem os alunos a elaborarem as regras ortográficas, de modo a internalizá-las. Ainda de acordo com o pesquisador, é de fundamental importância ter em vista que ~~as~~ ideias que a criança formula sobre a ortografia e sobre a importância de escrever corretamente dependem do modo como ela vivencia o [processo de] ensino-aprendizagem da ortografia na escola” (MORAIS, 2000, p. 49).

Diante do exposto, ressalta-se a relevância que o ensino da ortografia tem, mesmo quando o foco é a produção de textos, visto a sua extrema importância social. Muitas pessoas sofrem com a insegurança gerada pela fragilidade de seus conhecimentos de norma ortográfica e associam a esse aspecto o fato de não saberem escrever, ainda que a construção de um texto perpassa por inúmeros outros tipos de conhecimento exigidos. Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004, p. 116) afirmam que, segundo pesquisas feitas sobre os processos de aprendizagem, “dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades neste domínio”, o da ortografia, pois “os obstáculos encontrados criam um lugar de questionamento onde é possível, progressivamente, corrigir as regras provisórias elaboradas pelos alunos, identificadas muitas vezes através da análise dos erros cometidos”. Desta maneira

se o trabalho de reescrita e produção de textos é fundamental para nossos alunos avançarem em seus conhecimentos sobre a língua escrita, não podemos por outro lado esperar que eles aprendam ortografia apenas —com o tempo ou —sozinhos. É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta. (MORAIS, 2000, p. 22).

Nesta pesquisa, as etapas de escrita e a reescrita, somadas a uma correção dialógica voltada à construção do conhecimento por parte do aprendiz, favorecem o aprendizado das normas ortográficas por meio da atuação do aluno sobre o seu próprio texto, já que não será dada ao aluno a correção pronta sobre a grafia das palavras desviantes, mas sim a oportunidade de ele mesmo averiguar o tipo de incorreção que cometeu e então corrigir.

2.5 Considerações sobre o Ensino da Pontuação

Segundo Bechara (2009), “a pontuação salva a boa interpretação do texto”. Ainda segundo o autor:

Com Nina Catach, entendemos por pontuação um —sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Estes sinais também participam de todas as funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas (BECHARA, 2009, p. 604).

Os sinais de pontuação —entre muitos outros recursos, tendem a suprir instruções que, na fala, são dadas por recursos como a entonação, as pausas, o acento de voz” (KATO, 1986 *apud* ANTUNES, 2003, p. 52). Tornam-se, em vista disso, imprescindíveis para a escrita de um texto coeso e coerente. No entanto, constituem um dos grandes inconvenientes enfrentados pelos alunos no momento de produzir um texto. Há grande dificuldade em se fazer entender quando se trata de texto escrito, o que ocorre em grande parte das vezes devido ao fato de os estudantes não usarem adequadamente os sinais de pontuação. Sobre isso, Dolz,

Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam

No plano da sintaxe, as seguintes dificuldades aparecem mais frequentemente nos textos dos alunos: utilização de frases incompletas; falta de variedade na construção das frases; utilização de coordenação mais que da subordinação; **pontuação insuficiente**. Estas inabilidades, frequentemente resultantes de interferências entre sintaxe do oral e sintaxe da escrita, indicam também uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar elementos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.115) (grifo da pesquisadora).

Essa dificuldade em pontuar o texto pode se justificar, entre outras causas, pela forma como a pontuação tem sido abordada nas salas de aula. Segundo os PCN de Língua Portuguesa

o ensino da pontuação tem-se confundido com o ensino dos sinais de pontuação. A uma apresentação do tipo “serve para” ou “é usado para” segue-se uma exemplificação cujo objetivo é servir de referência ao uso. Desse momento em diante costuma-se esperar que os alunos incorporem a pontuação a seus textos. (BRASIL, 1998, p. 58).

Antunes (2003, p. 149, grifo da autora) esclarece que é importante que o professor “ajude o aluno a entender que os sinais de pontuação são isto mesmo — *sinais* — e, como tais, são instruções que auxiliam o leitor na busca do significado, das intenções e dos objetivos do texto e de cada uma de suas partes”. A autora ainda pontua que “interessante seria que a pontuação fosse vista, sempre, como uma coisa relacionada ao sentido, à coerência do texto, isto é, como um recurso que facilita a compreensão” (ANTUNES, 2003, p. 149). É necessário, pois, mostrar aos alunos que sinais de pontuação servem não apenas para organizar as ideias de um texto, como também para conferir o efeito de sentido que o escritor deseja que seu leitor depreenda. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), “aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos”. Dessa forma, “o escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido” (BRASIL, 1998, p. 59).

Consoante essas ideias, uma visão acerca dos sinais gráficos que podem subsidiar aulas sobre o tema é a seguinte:

Entre as notações syntáticas convém distinguir três classes: uma constituída pelos signaes próprios das pontuações, e que determinam as visões por parte do discurso: a vírgula, o ponto e vírgula, os dous pontos, o ponto e a alínea. A segunda classe abrange os signaes que exprimem a commoção, ou um movimento d'alma, e são os pontos de reticências, o ponto interrogativo e o exclamativo. A terceira classe é constituída por signaes destinados à clareza dos manuscritos; taes são o hyphen, as

aspas, o apêndice, etc. (sic) (RIBEIRO, 1923, p. 344 *apud* SILVA, 2016, p. 34).

Bechara (2009), de forma similar, afirma que há uma acepção larga e outra restrita acerca dos sinais de pontuação. —A primeira abarca não só os sinais de pontuação propriamente ditos, mas de realce e valorização do texto [...] e, indo mais além, a disposição dos capítulos e o modo de confecção do livro”. (BECHARA, 2009, p. 604). Pode-se constatar, deste modo, que existem os sinais que facilitarão a organização das ideias do texto, bem como aqueles que explicitarão as intenções do autor, seja para demonstrar emoções, seja para chamar a atenção do leitor para determinada estrutura de seu texto.

Para além de todo o exposto acerca da pontuação, é imprescindível trazer para essa discussão o fato de que o problema de aprendizagem da pontuação perpassa a questão estético-normativa de seu uso. Ressalta-se, aqui, que o ensino da pontuação deve levar em consideração o desenvolvimento metalinguístico do aluno e, por consequência, seu conhecimento metassintático que está diretamente ligado aos saberes acerca da estrutura de um texto, ou seja, ao seu aspecto notacional, conforme visto em Gehardt (2016). Esse conhecimento está baseado no aprendizado dos seguintes parâmetros:

1. Elementos constituintes das construções;
2. Presença dos elementos constituintes nas construções;
3. Pertinência entre os elementos constituintes das construções;
4. Fronteiras entre as construções;
5. Ordem das construções nas frases;
6. Bases de conhecimento e relações lógico-semânticas que sustentam a articulação entre as sentenças nos enunciados. (GEHARDT, 2016, p. 58)

Sob essa perspectiva, entende-se que não haverá aprendizagem do uso dos sinais de pontuação se não houver um entendimento do aspecto estrutural de um texto, o que não tem sido trabalhado com veemência nas aulas de Língua Portuguesa. Daí a importância de um trabalho que traga à tona atividades que levem os alunos a se darem conta dos parâmetros organizacionais de um texto. Nesta pesquisa, os sinais de pontuação, mais especificamente o ponto e a vírgula, juntamente com a ortografia, foram os alvos principais das intervenções escritas realizadas pela professora-pesquisadora que, por meio da correção dialógica e coparticipativa, buscou levar os alunos não apenas a observarem o uso equivocado da pontuação em seus textos, bem como lhes proporcionou momentos de atuação sobre a própria escrita de modo a realizarem as modificações necessárias em seus textos e também colaborar para o seu desenvolvimento metalinguístico conforme visto em Gerhardt (2016). Isso se deve ao fato de que para a realização de tal atividade foi necessário que o aluno relesse o próprio

texto, buscando identificar as estruturas sintáticas problemáticas quanto à pontuação e buscasse, em sua escrita, as soluções para os desvios cometidos em um processo de fruição do conhecimento que já possui acerca do uso da pontuação e adequação desse conhecimento a nova estrutura em seu texto. Segundo Jou & Sperb (2006), esse é um processo metacognitivo que envolve o monitoramento e o controle desse conhecimento.

2.6 Cognição e metacognição

Cognição e metacognição são conceitos da área da Psicologia pouco, ou nada, difundidos no âmbito escolar dos sistemas educacionais vigentes. Geralmente, os professores apenas têm contato com tal saber ao ingressarem em cursos de pós-graduação. O que não significa que, intuitivamente ou por experiência profissional, os professores não tenham se valido, em algum momento durante suas aulas, de atividades que levassem os alunos ao nível metacognitivo. O termo cognição é, certamente, mais conhecido pelos profissionais da área da educação formal, mesmo que não seja sob o viés científico. As definições de cognição do dicionário Michaelis, por exemplo, dão a noção de como ela é entendida pelos professores:

- 1 Ato ou efeito de conhecer.
- 2 Processo de aquisição de um conhecimento.
- 3 V/conhecimento, acepção 2.
- 4 Conjunto de processos mentais conscientes que se baseiam em experiências sensoriais, pensamentos, representações e recordações. (Michaelis, 2020)

Já o olhar científico traz outras acepções sobre a cognição e, principalmente, sobre a metacognição.

Ribeiro (2003) ressalta a dificuldade para se chegar a uma definição comum do que vem a ser metacognição e, por consequência, a cognição. Inicialmente, a autora diz que, de maneira superficial

a cognição, em termos restritos, se refere a um tipo específico de representação dos objetos e fatos (isto é, representações proposicionais) e, num sentido lato, a qualquer tipo de representação da informação proveniente do meio, incluindo todos os tipos de representações multidimensionais. [...] A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos (RIBEIRO, 2003, p. 110).

À luz de Flavell (1987), Nelson e Narens (1996) e Sternberg (2000), as autoras Jou e Sperb (2006, p. 117) introduzem a concepção do que é metacognição como sendo “a capacidade do ser humano de monitorar e auto-regular os processos cognitivos”.

Gerhardt (2016) não se distancia das duas autoras anteriores, citando, inclusive, Ribeiro (2003) em sua obra. Segundo ela, “a metacognição é normalmente definida como uma das atribuições cognitivas humanas” (GERHARDT, 2016, p. 26) e que, portanto, está diretamente ligada ao fato de que as pessoas podem realizar escolhas que definirão o modo como irão lidar com as situações e tarefas de seu cotidiano. Ainda de acordo com a autora,

prever, escolher, definir, ajustar, modificar, avaliar, identificar potencialidades e limitações para a execução de ações, e também detectar e solucionar problemas que envolvem conceitos e significados são algumas das estratégias metacognitivas que usamos em nossa vida cotidiana para administrar nosso entendimento sobre as coisas do mundo bem como sobre nosso próprio processo de compreensão. (GERHARDT, 2016, p. 26).

Diante do exposto, a relação da metacognição com a reescrita, objeto de estudo desta pesquisa, é possível, uma vez que essa atividade proporciona aos alunos momentos de seleção de estratégias metacognitivas, como as citadas pela autora, perante suas produções textuais. Ou seja, os alunos puderam rever e reavaliar seus textos, bem como agir sobre eles escolhendo o que deveria ficar ou ser retirado, ou ainda, ser reelaborado ou aperfeiçoado em seus textos.

Jou e Sperb (2006) e Gerhardt (2016) dão destaque para o seguinte modelo metacognitivo, de Nelson e Narens (1996):

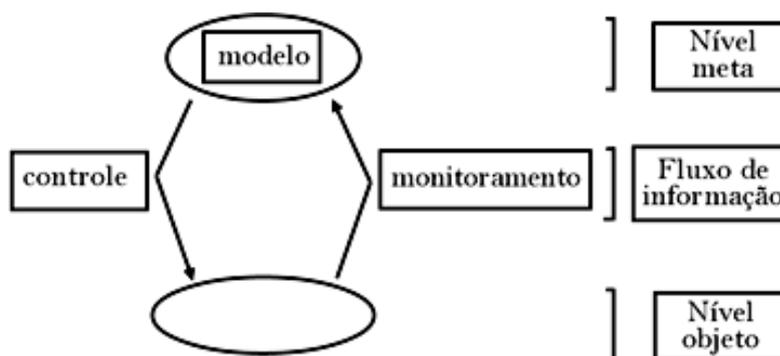


Figura 2: Modelo de processo metacognitivo de Nelson e Narens (1996)

Fonte: Jou e Sperb (2006, p. 180)

Na base desse esquema está o nível objeto que diz respeito ao que já é conhecido, ou seja, ao universo cognoscente e à ação cognitiva. No topo, encontra-se o nível meta, correspondente a um modelo do que se pode aprender, com base no que já se conhece (o nível

objeto), ou seja, corresponde à ação metacognitiva. Portanto, “o nível meta tem o poder de modificar o nível objeto em função das informações obtidas deste” (JOU e SPERB, 2006, p. 180).

O fluxo de informação entre os níveis objeto e meta se dão pelas ações de controle e monitoramento que, conforme Gerhardt (2016, p. 27), correspondem a “uma influência mútua entre aquilo que pensamos e as ideias e julgamentos que formulamos acerca do nosso pensamento, isso no exato momento em que estamos pensando”. Jou e Sperb (2006) explicam que:

enquanto a cognição «salta» para o nível meta ocorre o monitoramento do nível objeto por meio da construção de um modelo. Neste caso, modelo, para os autores significa a representação mental da realidade desse momento cognitivo. Já, quando a cognição salta para o nível objeto ocorre o controle mediante a regulação do processo cognitivo. Ou seja, em função da informação vinda do nível meta (do modelo ou representação mental), a cognição no nível objeto tem condições de se autorregular, atendendo às exigências da atividade cognitiva como um todo. (JOU; SPERB, 2006, p. 180)

É possível sintetizar o modelo metacognitivo de Nelson e Narens (1996) da seguinte maneira: o conhecimento que o aprendiz já possui é elevado ao nível meta por meio do processo de monitoramento; no nível meta, esse conhecimento é modificado e reelaborado por meio de estratégias metacognitivas, transformando-se em um novo conhecimento; esse novo conhecimento passa a ser nível objeto por meio do processo de controle.

Os estudos acerca da metacognição ainda não ganharam tanto espaço nos cursos de formação de professores. É de extrema importância, e urgência, que todo esse conhecimento sobre cognição e metacognição também seja aplicado aos modelos atuais de ensino escolar.

Sobre o exposto, Jou e Sperb (2006) afirmam que:

a metacognição não se caracteriza somente como conhecimento sobre cognição, mas é hoje entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico. Em função desse processamento supraordenado, o indivíduo consegue monitorar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição. Neste sentido, a metacognição tornou-se de grande importância para as propostas de instrução educacional que valorizam o uso de estratégias metacognitivas na aprendizagem. (JOU; SPERB, 2006, p. 180)

Diante da importância da metacognição para o ensino, buscou-se neste trabalho refletir sobre como ela influencia as tarefas de escrita e reescrita de textos, as quais este trabalho privilegia. Afinal, “na escrita, o trabalho metacognitivo emerge, sobretudo, nas ações de reescritura” (GERHARDT, 2016, p. 30).

2.6.1 Cognição e metacognição nas atividades de escrita e reescrita

De Lucia e Hocevar (2008) aplicaram os conhecimentos acerca da metacognição à escrita, e à reescrita, pautando-se nos mesmos autores em que se basearam Ribeiro (2003), Jou e Sperb (2006) e Gerhardt (2016), além de outros. Antunes (2003) também apresenta concepções que podem ser relacionadas ao assunto.

Flavell (1996) *apud* De Lucia e Hocevar (2008, p. 238) assevera que pode-se dizer que –se recorrem às estratégias cognitivas para haver um progresso cognitivo, e às estratégias metacognitivas para controlá-lo. Controlar o próprio progresso é uma tarefa e uma atividade metacognitiva muito importante”.

Desse modo, pode-se assegurar que processos cognitivos ocorrem quando

aquele que escreve toma as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha da estrutura das frases), em conformidade com o que foi anteriormente planejado e, devidamente, em conformidade, ainda, com as condições concretas da situação de comunicação. Sempre em estado de reflexão, para garantir sentido, coerência, relevância. (ANTUNES, 2003, p. 55).

Essa *reflexão* trata-se justamente de uma prática agentiva e corresponde ao fato de que –o aumento da conscientização – *estratégias metacognitivas* – sobre os próprios processos de planejamento, textualização e revisão favorece o desenvolvimento da competência produtiva e, conseqüentemente, possibilita a obtenção de um escritor eficiente” (DE LUCIA; HOCEVAR, 2008, p. 234) (grifo meu). Pode-se concluir que *cognição* se refere às escolhas e ao fazer, propriamente dito, do aluno; e a *metacognição* é aquela atrelada à consciência sobre o fazer e o refazer.

A tarefa de escrever exige, segundo De Lucia e Hocevar (2008, p. 237), um saber referente –ao conhecimento de mundo, um saber linguístico [...], um saber interacional relacionado com o interlocutor, às máximas e às normas comunicativas e um saber sobre esquemas textuais relacionado com a organização da informação”. A cognição se faz presente, então, para acionar os saberes que foram aprendidos ao longo da vida escolar, e isso ocorre no momento em que o aluno produz seu texto.

Já a metacognição, nesse sentido, suplementa a atividade de escrita, uma vez que

a capacidade metacognitiva do sujeito é vista como um componente central no desenvolvimento de um bom escritor. Sem um desenvolvimento adequado, o sujeito não pode exercer o domínio da situação da escrita e não consegue visualizar o problema retórico a ser resolvido. Somente se ele perceber e tiver consciência de que deve realizar uma determinada tarefa e os recursos disponíveis, será capaz de dimensionar seu problema e buscar e executar estratégias tendentes a uma solução

pertinente. (PARODI, 2003, p. 119).

Ao mesmo tempo em que auxiliam o professor no processo de ajudar o aluno a aperfeiçoar o seu texto, o trabalho com a reescrita exige também do profissional uma atuação sistemática para ajudar o aluno a criar a consciência referida por Parodi (2003). Convém, portanto, considerar a importância de fazer com que os estudantes escrevam e aperfeiçoem seus textos por intermédio das atividades de escrita e de reescrita, de tal modo que também ampliem seus conhecimentos linguísticos, metalinguísticos, discursivos e de mundo. Em vista disso:

Os escritores principiantes devem encontrar na escola um espaço onde desenvolvam os saberes específicos para a produção de textos escritos. [...] as teorias atuais acordam em definir a escrita como processo complexo que exige a aplicação de estratégias cognitivas por parte do escritor, a possibilidade de discriminar estas estratégias e autorregulá-las, o que implica em desenvolver estratégias metacognitivas. (DE LUCIA; HOCEVAR, 2008, p. 237).

De forma a aplicar essas concepções nas atividades de escrita e reescrita, De Lucia e Hocevar (2008, p. 232) desenharam um modelo didático em que se conjugam estratégias do tipo cognitivo, linguístico e metacognitivo”. Esse modelo tem a intenção de propiciar aos alunos o desenvolvimento das competências necessárias à produção textual e parte do princípio de que os alunos definirão estratégias por meio da prática agentiva. O modelo consiste em alguns quadros com estratégias metacognitivas baseadas em seus estudos sobre Flower e Hayes (1981, 1996), Hayes (1996) e van Dijk e Kinstch (1983), que visam ao desenvolvimento das habilidades já tratadas anteriormente, em concordância com o nível do texto que se queira atingir. Nível do texto, aqui, se baseia no modelo psicolinguístico de van Dijk e Kintsch (1983), centrado em vários níveis estratégicos a partir de um texto e que fornece um arcabouço teórico preciso ao projetar critérios e diretrizes para redação e avaliação do produto obtido” (apud DE LUCIA; HOCEVAR, 2008, p. 234). Nesse viés, cada nível corresponde a uma das camadas do texto, as quais podem estar relacionadas aos elementos favoráveis ao ato comunicativo, no caso do nível pragmático, ou aos elementos sintáticos, no caso do nível proposicional.

Quadro 1: Estratégias Psicolinguísticas de produção

Níveis	Estratégias	Explicação das estratégias
Pragmático	Adequação à situação comunicativa.	Ajustes às características do receptor, ao contexto comunicativo e ao propósito da escrita: informar objetivamente, língua padrão, registro geral, escrito e formal.
Superestrutural	Ajuste às categorias canônicas. Ajuste às exigências das categorias procedimentais incluídas. Diagramação adequada.	Introdução, desenvolvimento e conclusão (optativo); Procedimentos adequados para o desenvolvimento temático. Parágrafos com espaço inicial.
Macroestrutural	Manutenção da unidade temática. Coesão entre macroproposições	Tema global do primeiro parágrafo, eixo unificador de temas parciais dos outros parágrafos. Conexões léxicas e/ou gramaticais. Pontuação delimitadora: ponto e parágrafos.
Microestrutural	Progressão temática adequada. Coesão interoracional.	Progressão ordenada por temas enunciados em posição inicial e remas que os especificam e/ou os explicam. Conexão léxica ou gramatical entre orações. Adequada seleção de sinônimos. Pontuação delimitadora: ponto continuativo.
Proposicional	Estruturação sintática correta. Relação semântica adequada.	Concordância em gênero e número; correlação verbal entre períodos sintáticos. Conexões de coordenação e subordinação adequadas. Organização ordenada de constituintes oracionais. Escolha adequada do léxico e de seus sinônimos. Informação pertinente, não errônea, não repetitiva, sem contradições.

Fonte: De Lucia e Hocevar (2008, p. 245).

Esta pesquisa visou aos níveis macroestrutural, microestrutural e proposicional dos textos dos alunos diante do que foi observado na diagnose, que identificou, sobretudo, desvios quanto à ortografia e ao uso da pontuação. Sobre esses níveis, convêm algumas explicitações.

Segundo van Dijk (1972) *apud* Koch (2004, p. 9), –é a macroestrutura profunda que explicita a coerência do texto, sua estrutura sintático-semântica global. Trata-se da estrutura subjacente abstrata ou ‘forma lógica’ do texto, que define a significação de um texto como um todo”. Nesse nível foram explorados os temas escolhidos pelos alunos para suas crônicas, as ideias desenvolvidas, a escolha do título e, também, a necessidade de mudanças de parágrafo, além da manutenção do tema.

Ainda segundo van Dijk (1972) *apud* Koch (2004, p. 9), –a microestrutura é a estrutura

superficial do texto, constituída por um n-tuplo² ordenado de frases subsequentes”. Nesse nível, podem ser explorados os aspectos relacionados à ordenação das frases, aos conectivos utilizados pelos alunos, à pontuação no interior do parágrafo e as escolhas léxicas condizentes com o que o aluno explicita em seu texto.

O último nível do quadro, o proposicional, se refere às estruturas sintático-semânticas menores, ao nível da frase e da oração. Explorar essas estruturas menores é importante para proporcionar ao aluno o aprendizado das estruturas textuais, o que inclui a delimitação de fronteiras sintáticas por meio da pontuação. Nessa perspectiva, é possível incluir também a ortografia, uma vez que a correta grafia das palavras colaborará diretamente para a coerência do texto e para que a produção escrita do aluno não seja alvo de preconceito linguístico.

Outro quadro de De Lucia e Hocevar (2008) traz modelos de questões que foram apresentadas aos alunos em sua pesquisa, a fim de estimular o uso de estratégias metacognitivas, culminando na reescrita.

Quadro 2: Estratégias do processo de escrita

(operações que podem repetir-se, recursivas)
Estratégias de planificação:
-determinação da situação retórica:
-determinar o que se quer dizer (tema).
-pensar para que se escreve (objetivos do escritor).
-levar em conta para quem se escreve (audiência) e a posição de si mesmo como emissor (na qualidade de quem escreve).
-geração de ideias:
-pensar nas ideias que se desenvolverão.
-observar, anotar, consultar bibliografia, etc., segundo o tipo de texto e o propósito do escrito.
-Organização das ideias:
-dar forma às ideias em um esquema, lista, quadro sinóptico, etc., levando em conta as ideias geradas e a superestrutura do texto a produzir (objetivos da escrita).
Estratégias de escrita:
-escrita em um rascunho:
-redigir em um rascunho apoiando-se no que foi planejado e nos objetivos da escrita planejados previamente: situação retórica, geração e organização de ideias.
-revisão, correção e reescrita:
-revisar o escrito, avaliando os seus distintos níveis, corrigir, planificar e reescrever.

Fonte: De Lucia e Hocevar (2008, p. 246).

Observa-se no quadro 2 a divisão do processo de produção de um texto. A etapa de planificação refere-se a uma pré-escrita, na qual o aluno planeja o que irá escrever, para

² Expressão matemática que significa a uma sequência ordenada de **n** elementos; a expressão foi usada pelo autor para se referir a duplas de frases que se organizam no texto.

quem, sobre o quê. Como a pesquisa visou à produção de crônicas com temas preestabelecidos, as etapas de planificação se deram, principalmente, por meio de discussões em sala acerca dos temas dados. Independentemente disso, o quadro 2, com as estratégias propostas pelas autoras, foi exposto aos alunos para que cumprissem as etapas conforme julgassem necessárias à sua produção.

Diante do exposto, deve-se concordar com o fato de que é possível ensinar aos alunos a “estarem cientes das decisões que tomam, das condições que devem guiar essas decisões e as operações que devem ser postas em prática para torná-las efetivas, regulando em todos os momentos seu ajuste e orientação” (De Lucia e Hocevar, 2008, p. 240). Embora configure tarefa árdua, é de grande importância que os professores de Língua Portuguesa proponham aos alunos atividades que os façam recorrer a estratégias metacognitivas durante os momentos de escrita dos seus textos, afinal:

Possivelmente, a qualidade, por vezes pouco desejável, dos textos escritos por nossos alunos se deva também a falta de oportunidade para que eles planejem e revejam esses textos. A prática das “redações” escolares — normalmente realizada no limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever — leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar. (ANTUNES, 2003, p. 59).

Considerados tais fatos, “é fundamental que o professor seja capaz de modificar suas práticas educacionais de forma a introduzir abordagens metacognitivas na sala de aula e que ele mesmo monitore seu próprio processo” (DE LUCIA; HOCEVAR, 2008, p. 240).

A adoção das estratégias apresentadas estimulará o pensamento do aluno, que refletirá sobre o que escrever antes mesmo de dar início à produção textual propriamente dita. Planejar a escrita de um texto, assim como reescrevê-lo, não é uma atividade com a qual a maioria dos estudantes esteja acostumada, entretanto, podem descobrir com esses artifícios um meio de facilitar a escrita de suas crônicas.

2.6.2 Desenvolvimento metalinguístico

Gerhardt (2016) realiza uma importante discussão sobre um dos tipos de ação metacognitiva: a ação metalinguística, trazendo à tona algumas definições importantes. Para isso, a autora cita, principalmente, Gombert (1990), Jakobson (1960), Benveniste (1989) e Geraldini (1991). De acordo com a obra da autora, existem duas concepções de metalinguagem; a primeira, e mais conhecida pelos professores de língua, é a de Jakobson (1960) que, como

estruturalista, definiu a metalinguagem como sendo o código explicando o próprio código. Essa não é a visão adotada pela pesquisa; adotou-se, pois, a defendida por Gerhardt (2016).

A autora inicia a discussão afirmando que, segundo Gombert (1990), a metalinguagem “tem a particularidade de tomar a linguagem como objeto de ação cognitiva e provém de uma atitude reflexiva acerca dos objetos linguísticos e sua manipulação” (*apud* GERHARDT, 2016, p. 36). Para a autora, a metalinguagem “faz respeito a obter *insights*, construir hipóteses e adquirir conhecimentos sobre as práticas da linguagem, ao mesmo tempo em que se está praticando a linguagem” (GERHARDT, 2016, p. 36). Metalinguagem, portanto, consiste na reflexão e na ação — prática agentiva —, por parte do usuário da língua, sobre os recursos linguísticos a que ele pode recorrer.

Ainda segundo a autora, Benveniste propõe uma mudança de foco em relação ao que deve ser posto em figura na observação metalinguística — *agora não mais o código, mas sim a atitude da pessoa diante do seu próprio discurso*” (GERHARDT, 2016, p. 37). Essa mudança de foco se aplica a esta pesquisa uma vez que as intervenções escritas feitas pela professora-pesquisadora guiaram a atitude do aluno diante de seu próprio texto, fazendo com que ele olhasse para sua produção escrita e enxergasse nela diferentes possibilidades de refacção quanto às ideias, ao uso de aparatos linguísticos, à organização textual, à seleção lexical e, principalmente, aos desvios ortográficos e sintáticos que apareceram. Entende-se que a manipulação de seu próprio texto, bem como as práticas agentivas que fizeram durante as etapas de escrita e reescrita, colaboraram para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos.

Ainda conforme Gerhardt (2016, p. 39), “o conhecimento metalinguístico permite interpretar as experiências com a linguagem e agir sobre elas”. Pode-se afirmar, diante do exposto, que há um movimento no processo de desenvolvimento linguístico, pois, quanto mais conhecimento linguístico se tem, mais ação ante o próprio discurso; e quanto mais se age sobre o discurso, mais conhecimento linguístico se adquire. Nas palavras da autora, podemos dizer que “Desenvolvimento metalinguístico é o *aprimoramento da cognição sobre a linguagem por meio de ações metacognitivas que têm como foco os aspectos semânticos e formais das práticas de linguagem*” (GERHARDT, 2016, p. 42).

Esta pesquisa propôs que a atividade de reescrita fosse uma maneira pela qual o professor promovesse o desenvolvimento metalinguístico do aluno, esperando dele “seu posicionamento atuante, e não meramente descritivo e analítico, em relação a essas práticas, o que é uma visão perfeitamente congruente com a proposta Benvenistiana de metalinguagem”

(GERHARDT, 2016, 39).

Gerhardt (2016) afirma que ações metalinguísticas envolvem quatro tipos de conhecimentos/ percepções; as que se relacionam diretamente com a pesquisa são:

1. O conhecimento sobre as características e/ou funcionamento da linguagem: a sua estrutura léxico-gramatical relativamente aos contextos, propósitos e normas de uso, nos diversos níveis de análise da língua: conhecimentos metafonológico, metalexical, metassemântico e metatextual.
2. O conhecimento sobre a funcionalidade da linguagem, os quais interferem diretamente na constituição lexical e gramatical dos textos. [...] quais elementos discursivos e normativos devem estar em jogo para que um texto, mais do que fazer sentido, possa enquadrar-se no gênero pretendido pelo autor. (GERHARDT, 2016, p. 43 - 44)

Os conhecimentos descritos no item 1 englobam a ortografia e a pontuação, alvos principais das intervenções feitas pela professora-pesquisadora nas etapas de escrita e reescrita propostas. Envolvem, também, os aspectos que foram trabalhados de maneira secundária, como concordância verbal e nominal e uso dos tempos e modos verbais, por exemplo. O item 2 diz respeito à adequação ao gênero crônica proposto para as produções textuais que foram reescritas pelos alunos participantes. Desse modo, foram oportunizados, por meio das etapas de escrita e reescrita, momentos de ações metalinguísticas que colaboraram com a construção dos conhecimentos metalinguísticos expostos acima.

De acordo com Gerhardt (2016, p. 45), há no mínimo três hipóteses para a aquisição das habilidades metalinguísticas as quais foram apresentadas por Sandra Guimarães e Fraulein Paula (2010). A este trabalho chama à atenção a terceira hipótese: “-Θ desenvolvimento metalinguístico resulta da aprendizagem da escrita possibilitada pela escolarização formal” (GERHARDT, 2016, p. 45). Sem a intenção de gerar controvérsias e nem entrar no mérito de que essa hipótese é cabível, ou não, a autora chama a atenção para o papel da escola na construção do conhecimento metalinguístico e também para o fato de que

muitas das dificuldades de leitura escrita que os alunos apresentam derivam da não observação [...] de que o ensino deve ajudar a pessoa aprimorar-se metalinguisticamente, no sentido assumido neste livro. E que uma proposta de ensino baseada em refinar e aprimorar a dimensão metalinguística do conhecimento linguístico das pessoas, em particular aquela que as ajuda a construir conhecimentos metassintáticos, pode proporcionar ganhos em termos de ensino de leitura, de produção textual e de práticas de oralidade. (GERHARDT, 2016, p. 46).

A afirmação da autora leva à reflexão acerca do que tem ocorrido ultimamente nas escolas e, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa. Atualmente parece haver uma tendência a se privilegiar o ensino do gênero textual e dos conhecimentos semânticos em

detrimento dos conhecimentos sintáticos, o que gera um *déficit* no aprendizado dos aspectos gramaticais, essenciais para a construção do texto. Em decorrência desse fato, a pesquisa buscou privilegiar os aspectos gramaticais dos textos dos próprios alunos participantes, na tentativa de fazer com que eles percebam a importância da estrutura sintática para a construção de um texto mais coeso.

Uma outra controvérsia existe quanto ao que deve ser o elemento central das ações metalinguísticas. Gombert (1990) propõe que três elementos devem ser observados: o erro, o acerto e a consciência (*apud* GERHARDT, 2016, p. 46). Para esta pesquisa, os três elementos são importantes. O *erro*, pois

é necessário que as crianças compreendam que algumas de suas produções de linguagem estão equivocadas e se tornem conscientes dos seus erros linguísticos. A detecção de erros na forma e no significado linguístico, tida como a ação de controle da atividade linguística por excelência, é um fator fundamental para além do desenvolvimento metalinguístico, já tendo sido identificada também como um desencadeador de capacidades cognitivas mais gerais, como descrito por Michael Tomasello e Hannes Rakoczy (2003). (GERHARDT, 2016, p. 47)

O *acerto*, porque “é pré-requisito mais importante para o desenvolvimento metalinguístico é o sucesso nas ações de linguagem e o retorno positivo em termos de entendimento e aceitabilidade na comunicação” (KARMILOFF-SMITH, 1986, p. 98 *apud* GERHARDT, 2016, p. 47). Por último, a *consciência*, defendida por Goubert (1990), pois, para o autor, o desenvolvimento metalinguístico “se caracteriza pela passagem de um estado de controle intuitivo-funcional do processamento linguístico, para uma reflexão e controle intencional” (GOUBERT, 1990, p. 190 *apud* GERHARDT, 2016, p. 47). Os três elementos são caros a este trabalho, pois a tarefa de reescrita proposta buscou por meio das intervenções da professora levar, justamente, os alunos a analisarem os desvios; a manterem ou aperfeiçoarem os acertos; e a criarem consciência da importância dessas etapas, bem como dos elementos linguísticos que são essenciais ao texto.

2.7 A Correção de Textos: uma Proposta Dialógica

Segundo Ruiz (2015, p. 19), correção “é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção”. A autora complementa essa definição ao afirmar que “*correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (RUIZ, 2015, p. 19). Sendo assim, correção pode referir-se,

respectivamente: ao ato de ler o texto do aluno em busca de estruturas inadequadas; ou à prática professoral de realizar pequenas anotações, riscos, esquemas e alterações em expressões ou trechos desviantes na ortografia ou no sentido, por exemplo, presentes nos textos dos alunos. A essa segunda prática a autora se refere como sendo uma “intervenção escrita” (RUIZ, 2015, p. 19) e é nessa perspectiva de *correção* que ela concentra seus estudos. Esse conceito de correção elucidado pela autora interessa a esta proposta didática, uma vez que se atém à intervenção nos textos escritos pelos alunos e permitiu que a professora-pesquisadora os orientasse quanto ao que deveria ser corrigido durante a reescrita.

Essa definição do que é correção pode ser enriquecida por Menegassi (2001, p. 20) que apresenta a noção de operações linguísticas. Essas operações são aquelas realizadas pelos alunos no momento da reescrita, de acordo com as orientações das intervenções escritas, deixadas por escrito pelo professor. Portanto, a maneira como a professora-pesquisadora corrigiu o texto dos alunos deixou pistas sobre quais operações linguísticas eles tiveram de realizar a fim de aperfeiçoar seu texto. As operações linguísticas podem ser entendidas como sendo alguns dos tipos de estratégias metacognitivas às quais os alunos podem recorrer durante a tarefa de reescrita de suas produções.

Para que o professor possa corrigir, é necessário, antes de tudo, ler o texto do aluno. Ruiz (2015), apoiada em Brown e Yule (1983) e Charolles (1987), lembra “que os falantes sempre agem como se o texto fosse coerente” e que, portanto, o “receptor dá um ‘crédito de coerência’ ao produtor”. A leitura feita pelo professor/receptor no momento da correção deve pressupor, então, como ocorre com qualquer texto lido fora do ambiente escolar, sua realização de maneira distanciada da função de corretor. Essa leitura feita pelo professor também deve visar ao preenchimento das lacunas deixadas pelo aluno/produtor, podendo inclusive ignorar as possíveis falhas que qualquer texto pode apresentar, independentemente do autor e do meio de circulação. Sobre isso, Ruiz (2015) afirma que:

Pelo fato de entendê-la como um mero exercício de escrita, já que realizado por um aprendiz, o professor, por princípio, não lhe dá crédito de coerência. Ao contrário, concebe-a como um texto potencialmente incoerente, uma vez que pode, em algum momento, estar falhando na produção de sentido seja pelo motivo que for. (RUIZ, 2015, p. 34).

Essa problemática pode ser explicada por meio da observação de Menegassi (2001, p. 53): “a postura do professor é a de um profissional com formação mais tradicional na questão do trato do ensino de língua”, o que dificulta a tarefa de distanciar-se da posição de mero corretor. O não distanciamento pode favorecer uma “postura não cooperativa” (RUIZ, 2015,

p. 34), que incorre em uma correção na qual o professor apenas aponta os erros, sem levar o aluno a agir sobre o que pode ser aperfeiçoado, ou seja, sem colaborar com o trabalho do aluno, tratando a produção textual como mera tarefa avaliativa. Há sobre essa questão uma reflexão importante a se fazer: é imprescindível que o professor se distancie da função de mero corretor e atue como colaborador, sem deixar que essa postura implique uma correção despreziosa quanto à aprendizagem do aluno. Desse modo, é preciso que o crédito de coerência seja dado ao discente e, ao mesmo tempo, que ele seja levado ao entendimento e à atuação sobre os problemas de seus textos.

Em vista dessa reflexão, esta pesquisa adotou uma postura cooperativa do professor em relação à correção dos textos dos alunos, sem deixar de fazer com que o aluno também participasse dessa tarefa. Cooperar com o texto do aluno implica dar o “crédito de coerência”, bem como utilizar-se de textos interventivos que o ajudem no momento da reescrita para que, desta forma, o professor atue na zona de desenvolvimento proximal do aluno (VYGOTSKY, 2005). Um exemplo de postura cooperativa consiste no que se observa muito eventualmente, que é “o emprego de expressões do tipo *bom, muito bem, ok*, com a finalidade de reforçar positivamente a escrita do aluno” (RUIZ, 2015, p. 34). Faz-se necessária, pois, uma atitude positiva frente à escrita do aluno, a fim de estimular a prática de uma atividade que, na maior parte das vezes, é tida como entediante ou até mesmo de grande complexidade devido às dificuldades, já discutidas, dos alunos. Ademais, “os comentários do professor são esperados, ou melhor, o aluno aguarda por algum tipo de observação, mesmo que seja, em alguns casos, vaga e imprecisa” (MENEGASSI, 2001, p. 54).

Consideradas a postura cooperativa do professor e a espera dos comentários por parte do aluno, convém explicitar algumas estratégias de correção que auxiliarão o docente nessa tarefa. Ruiz (2015, p. 35), afirma que “o texto interventivo pode se alocar em três regiões distintas desse espaço partilhado da folha de papel: ou no corpo, ou na margem, ou em sequência ao texto do aluno”; isso mostra que a autora observou em sua pesquisa que o professor utiliza os espaços em branco ao redor do corpo do texto do aluno, ou até mesmo os espaços entre as linhas, para fazer “traços, sinais, abreviaturas, expressões ou comentários, produzidos ora na margem, ora no corpo, ora no pós-texto” e que esses recursos “síntetizam, de modo geral, as diversas estratégias de correção encontradas nas redações analisadas”. (RUIZ, 2015, p. 35). Ainda segundo a autora:

[...] existem três grandes tendências de correção de redações que, em geral, são seguidas por professores de língua: a indicativa, a resolutiva e a classificatória.

Segundo ela, a maioria dos professores oscila entre a primeira e a segunda tendência, sendo a terceira de ocorrência mais rara. (RUIZ, 2015, p. 35).

Diante do exposto, verificam-se até o momento três caminhos para incluir textos interventivos nas redações dos alunos. O primeiro é a correção *indicativa* que, segundo Serafini (1995, p. 113), “consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco”. Essa correção limita-se ao apontamento de um problema no texto por meio de um sinal verbal ou não, sem necessariamente alterar o que foi escrito pelo aluno; são “ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais”. (SERAFINI, 1995, p. 113).

A segunda opção de correção é a *resolutiva* que “consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros”. Revela-se uma correção trabalhosa e que despende grande parte do tempo dedicado à tarefa de corrigir, pois ao escolher esse tipo, o professor “procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto” (RUIZ, 2015, p. 41). Cabe refletir se essa é uma estratégia que corrobora para a prática agentiva do aluno, já que, conforme complementa a autora, “neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor” (SERAFINI, 1995, 113).

A terceira e última correção evidenciada por Serafini (1995, p. 114) é a chamada *classificatória*, a qual “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro”. Por exemplo:

Frente ao texto

Ainda que eu ia a praia todos os verões...

o professor sublinha a palavra *ia* (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra *modo*. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro). (SERAFINI, 1995, p. 14).

Ao utilizar essa modalidade de correção, é importante levar em consideração a série escolar em que o aluno se encontra e seu nível de conhecimento linguístico ante o fato de que são feitas observações quanto a classes de palavras, concordâncias verbal e nominal, tempos e modos verbais, entre outros saberes que podem ser desconhecidos pelos alunos.

Um quarto formato de correção foi identificado por Ruiz (2015), não apontado por

Serafini (1995), o qual a autora classifica como *textual-interativa*:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência o texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mas parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2015, p. 47).

Essa correção permite ao professor aprofundar-se no texto do aluno sem alterá-lo, pelo contrário: por meio de uma espécie de conversa com o aluno, o professor não só aponta onde se encontra o problema, como também o faz atuar sobre o que pode ser mudado, a fim de que a escrita se torne mais coesa e/ou coerente.

Menegassi (2001, p. 50), citando Petit (1977), afirma que a autora, ao analisar as correções realizadas por escritores literários, encontrou as “operações de *reorganização*, *supressão*, *acréscimo* e *substituição* nas revisões efetuadas, sendo que na operação de substituição acha-se também o *deslocamento*”. Menegassi (2001) complementa, notada a semelhança, os apontamentos de Petit (1977) com o trabalho de Gebhardt e Rodrigues (1989) e conclui que:

o rascunho de um texto e sua versão definitiva, quando analisados à luz das revisões efetuadas, apresentam modificações como:

- a) reorganização: de ideias - parágrafos - sentenças - frases - palavras;
- b) acréscimos: de ideias - parágrafos - sentenças - frases - palavras;
- c) substituição: de ideias - parágrafos - sentenças - frases - palavras;
- d) supressão: de ideias - parágrafos - sentenças - frases - palavras. (MENEGASSI, 2001, p. 52).

É possível perceber que as estratégias de correção identificadas por Petit (1977), chamadas por Menegassi (2001) de operações de reescrita ou *operações linguísticas*, associam-se aos níveis do texto: *ideia*, *parágrafo*, *sentença*, *frases*, *palavras*, podendo ser *acrescentado*, ainda, o grafema. As classificações das correções apresentadas por Ruiz (2015) podem aliar-se àquelas expostas por Menegassi (2001) no sentido de orientar o professor na escolha do tipo de correção a ser realizada, levando em consideração as particularidades do aluno.

Nesse sentido, correções *indicativas* podem funcionar se o desejo é fazer o aluno substituir, suprimir ou acrescentar grafemas e palavras. A correção *textual-interativa* provavelmente auxilia mais quando a sugestão é a reorganização e acréscimo de ideias, parágrafos e sentenças. Uma infinidade de combinações pode realizar-se levando em consideração o foco da correção e da reescrita, além das características do público-alvo.

Independentemente do tipo de correção escolhido pelo professor, é importante ressaltar que, de acordo com Menegassi (2001, p. 64), os comentários “mais explícitos, apresentando o problema, sua localização, o contexto e até mesmo diretrizes para reformulação” são os que favorecem a reescrita correta do aluno, ou seja, promovem uma mudança positiva no texto que se busca aprimorar. Já comentários confusos ou pouco elaborados por parte do professor não despertam no aluno a atenção para o que deve ser corrigido, o que “deixa evidente o pensamento de Geraldini (1985), Zamel (1985) e Cohen (1987), ao afirmarem que o aluno não atenta aos comentários como deveria, uma vez que o próprio professor não atenta aos comentários que faz aos seus alunos” (MENEGASSI, 2001, p. 64). Levados em conta os objetivos da pesquisa, foram evitados os comentários que não expressam claramente o problema, pois

esses comentários mais se assemelham a anotações mentais colocadas no papel do que a observações que auxiliem na construção do texto do aluno, principalmente naqueles relacionados ao uso de pontuação. Pode-se inferir que o professor divide com o aluno uma linguagem em que apontar apenas o problema é o bastante; classificá-lo não é necessário; levantar soluções é descartável (MENEGASSI, 2001, p. 54).

Diante de um trabalho que visa ao uso de estratégias metalinguísticas — que levem o aluno a pensar sobre o desvio que seu texto apresenta e as possíveis soluções para aquele problema —, destaca-se que

a diferença fundamental que é possível estabelecer entre os dois grandes tipos de intervenção aqui descritos está no caráter altamente dialógico das correções indicativa, classificatória e textual-interativa, de um lado e, de outro, no caráter marcadamente monológico da correção resolutiva. (RUIZ, 2015, p. 79).

Os dois grandes grupos de que fala a autora correspondem às correções *monológicas* e às *dialógicas*. Conforme Ruiz (2015, p. 77), no primeiro tipo de correção, a reflexão sobre a língua é feita apenas pelo professor, como no caso da correção resolutiva. Na correção dialógica, professor e aluno refletem sobre o problema textual por meio da interação da linguagem do próprio texto do aluno com a linguagem acerca do texto (linguagem da intervenção) nos bilhetes deixados pelo professor. Correções indicativas, classificatórias e textual-interativas são correções dialógicas, já que por meio delas, “o professor pressupõe a presença do outro” (RUIZ, 2015, p. 80), o que permite ao aluno intervir em seu próprio texto no momento da reescrita. Os modelos dialógicos foram os adotados para as correções dos textos dos alunos participantes desta pesquisa — por não se constituírem na forma de uma

proposição alternativa ao discurso do aluno, mas requerem deste uma reflexão sobre tal discurso” (RUIZ, 2015, p.78). Além disso, permitem a aplicação das estratégias metacognitivas uma vez que proporcionará ao aluno o momento de avaliar as próprias escolhas ao escrever seu texto. Diante disso,

correções dialógicas, ou seja, indicativas, classificatórias ou textual-interativas, dada a simetria que instauram nessa [...] relação, na qual tanto professor quanto aluno são detentores do saber sobre o texto, acabam gerando outro tipo de revisão: alterações bem ou malsucedidas [...], que revelam, contudo uma tentativa do aluno de rever seu discurso, assumindo-se como autor (RUIZ, 2015, p. 175).

Interessou a esta pesquisa as alterações bem ou malsucedidas feitas pelos alunos em suas produções pelo simples fato de que houve, dessa maneira, a oportunidade de o aluno revisar sua escrita. Por mais que as correções consideradas dialógicas nem sempre sejam entendidas e atendidas pelos alunos, “tendo em vista o grau de estranhamento em termos de recepção” (RUIZ, 2015, p. 175), são justamente as que denotam estratégias metacognitivas capazes de levarem os alunos à prática agentiva.

Logo, dividir a tarefa da correção com o aluno constitui uma ação importante para que a tarefa de “reescrever seja um processo de descoberta da escrita pelo próprio autor, que passa a enfocá-la como forma de trabalho, auxiliando o desenvolvimento do processo de escrever do aluno” (MENEGASSI, 2001, p. 50). Em vista dessas observações, importa a conclusão de Ruiz (2015) sobre a correção resolutiva, a qual “poupa o aluno desse esforço, reduzindo-o à simples tarefa de copiar o texto com as soluções já apontadas pelo professor” (RUIZ, 2015, p. 61). Logo, a correção resolutiva não caracteriza uma estratégia metacognitiva, pois, “enquanto copia, o aluno não se concentrará [...] nos seus ‘erros’ ou na natureza linguística desses erros, e isso provavelmente não o levará a refletir sobre como evitá-los numa próxima produção” (RUIZ, 2015, p. 61). Por este motivo, as correções resolutivas se fizeram presentes apenas em último caso, no qual o aluno, após alguns momentos de reescrita, não tenha conseguido identificar a incorreção presente em seu texto.

Após tais constatações, foi elaborado um quadro comparativo entre os estudos analisados aqui, relacionando as informações fornecidas por Ruiz (2015) e Menegassi (2001):

Quadro 3: Interseção das estratégias de correção e dos aspectos observados no texto.

Nível do texto / Operações linguísticas	grafema	palavra	sentença	parágrafo	ideia
reorganização	<i>indicativa</i>	<i>indicativa/classificatória</i>	<i>indicativa/textual-interativa</i>	<i>indicativa/textual-interativa</i>	<i>textual-interativa</i>
acréscimo	<i>indicativa/textual-interativa</i>	<i>indicativa/textual-interativa</i>	<i>indicativa/textual-interativa</i>	<i>textual-interativa</i>	<i>textual-interativa</i>
substituição	<i>indicativa</i>	<i>indicativa/classificatória</i>	<i>indicativa/textual-interativa</i>	<i>textual-interativa</i>	<i>textual-interativa</i>
supressão	<i>Indicativa</i>	<i>indicativa/classificatória</i>	<i>indicativa</i>	<i>indicativa/textual-interativa</i>	<i>Indicativa / textual-interativa</i>

Fonte: Elaborado para a pesquisa

Observa-se que a correção indicativa se faz presente em todas as operações em que se sugere a supressão de algum elemento, devido à facilidade em apontar tal recurso; e também em conjunto com outros tipos de correção, em virtude de facilitar a localização e a visualização do problema e, principalmente, quando a intervenção visa ao *grafema*. A correção classificatória aparece exclusivamente na coluna direcionada à *palavra*, visto que é próprio desse elemento ser categorizado em diferentes classes. A textual-interativa apresenta-se em quase todas as vezes em que se fazem necessárias mudanças nas sentenças, nos parágrafos e nas frases, já que são elementos macroestruturais e demandam uma explicação mais detalhada e precisa, proporcionando a reflexão do aluno.

A partir do que foi discutido, os modelos de correção que foram aproveitados nesta pesquisa serão mais bem explanados.

As correções indicativas foram de grande valia para as correções no nível microestrutural, pois se adequam mais apropriadamente às intervenções nos grafemas e nas palavras. Além disso, é um dos modelos de correção que os alunos mais atendem, segundo Ruiz (2015), e que permite, ainda, que eles reflitam sobre o problema textual. Faz-se necessário ressaltar que “quando a correção é indicativa, o aluno pode deixar de alterar seu texto se lhe falta competência para realizar a tarefa da revisão. Mas ele também pode deixar de fazê-lo [...] se a correção do professor não lhe fizer sentido” (RUIZ, 2015, p. 64). Isso

mostra a necessidade da postura cooperativa, por parte do professor, que deve levar em consideração os percalços encontrados pelos alunos no momento da reescrita.

As correções textual-interativas também se fizeram presentes nas correções dos textos dos alunos, de modo a corrigir os problemas no nível macroestrutural, o qual corresponde ao querer dizer do texto, às ideias que se desejam expor. Devido à complexidade desse nível, “parece-lhe não bastar apenas a indicação: um bilhete”, um comentário adicional impõe-se-lhe como necessário” (RUIZ, 2015, p. 95). Por ser “mais complexo para o professor indicar no corpo, na superfície textual, na materialidade linguística mais imediata, aqueles problemas mais profundos do texto, que demanda uma leitura cuidada de toda sequência” (RUIZ, 2015, p. 95), é que se faz necessária a correção textual-interativa. Esse tipo de correção permite que o professor escreva, na margem, comentários que direcionarão o aluno no que deve aperfeiçoar em seus textos no momento da reescrita.

Nesta pesquisa, todos os tipos de correções do quadro foram aproveitados, principalmente as correções indicativas e as textual-interativas. A indicativa e a classificatória por facilitar o apontamento do grafema ou palavra desviante. A textual-interativa por permitir comentários mais detalhados sobre a confusão que uma pontuação inadequada pode provocar no texto do aluno. Obviamente, a escolha dessas modalidades de correção não foi rígida, mas sim flexível, de acordo com o problema do texto e com a dificuldade que o aluno apresentou.

2.8 A Reescrita

A escrita, como sendo atividade interativa e comunicativa, pressupõe a presença do outro (RUIZ, 2015): o leitor. No âmbito escolar, os primeiros, e muitas vezes únicos, leitores do texto do aluno são o próprio aluno e o professor. O segundo, não sendo destinatário final da produção do aluno, “faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como coautor que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu”. (GERALDI, 1997, p. 164). É a interlocução entre professor e aluno, por meio de uma “correção dialógica” (RUIZ, 2015), que permite o aperfeiçoamento do texto do aluno e o do aluno enquanto escritor. Para Geraldi (1997), focar o ensino de língua na produção textual significa tomar o texto do discente como ponto de partida de um trabalho voltado à evolução do texto em questão, tanto em seu “dizer”, quanto no seu “como dizer”. O professor tem um importante papel neste processo, já que:

Se o texto escrito pelo aluno era para ser lido, e se a leitura é mais do que simples

“informação” que se extrai do texto, mas efetivamente envolve o leitor, não vejo como um professor, leitor dos textos de seus alunos, possa ignorar tantas perguntas que as informações dadas pelo texto fazem surgir. [...] A participação do professor neste diálogo já não é de aferição, mas de interlocução (GERALDI, 1997, p. 179).

As perguntas às quais o autor se refere são entendidas aqui como pistas do que o aluno, enquanto usuário da língua, ainda não domina e de como o professor deve proceder no momento da correção de modo a levá-lo a aprendizagem dos recursos linguísticos desconhecidos, promovendo, assim, o desenvolvimento metalinguístico (GERHARDT, 2016). Esse modelo de trabalho culmina na reescrita.

Tendo em vista que a escrita é uma forma de linguagem e que esta é construída através da interação, convém citar que, de acordo com os autores Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 55), “essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura”. Esse último momento é o da “pós-escrita: a revisão”. Os autores Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) atribuem à escrita o *status* de trabalho e propõem que a reescrita de textos deve ser o modo pelo qual o aluno aprenderá a escrever. Como lembram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112), “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”. Nesse viés, os momentos de reescrita constituem etapa imprescindível da escrita de textos e colaboram para a aprendizagem dessa tarefa. Em uma definição mais clara:

O termo reescrita refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal. [...] é considerada importante no contexto de ensino de língua devido a dois aspectos: por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem (FIAD, 2009, p. 148).

Pode-se concluir que a tarefa de reescrita pode visar tanto à qualidade do texto, propriamente dito, quanto ao aluno enquanto sujeito que realiza a escrita. Fiad (2009) também aponta duas razões pelas quais deve ser adotado o trabalho com a reescrita: a primeira é o fato de que essa prática é prevista nos documentos oficiais; a segunda é que “essa proposta oscila entre um trabalho que vise mais à correção do texto (praticamente em substituição ao ensino gramatical tradicional) e um trabalho que vise à exploração de recursos linguísticos” (FIAD, 2009, p. 153).

Fiad (2009) analisou as pesquisas sobre reescrita de Nascimento (1991), Grillo (1995),

Almeida (2001), Melo (2000) e Vieira (2005) e constatou que as atividades de reescrita realizadas nas escolas citadas apresentam, ainda que de maneira singela, um movimento de ~~m~~mudança, abandonando a preocupação com aspectos classificatórios, na direção de pesquisas que consideram as situações de reescrita fundamentais para que se possa observar um trabalho efetivo com a linguagem” (FIAD, 2009, p. 156). Esse foi o caminho pretendido por esta proposta didática, já que não visou ao mero aprendizado de nomenclaturas, mas sim, ao uso da língua.

Deve-se afirmar que é "no texto que a língua — objeto de estudo — se revela em sua totalidade” (GERALDI, 1997, p. 135) e por isso, nesta pesquisa, o texto do aluno guiou o processo de ensino-aprendizagem — não apenas dos conteúdos linguísticos, mas também da produção textual — por meio da prática de reescrita. Como lembra Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.112), "podemos até afirmar que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita”. Logo, não deve haver ensino de escrita sem que se realize e sistematize a etapa de reescrita.

É preciso lembrar que as atividades de reescrita não devem funcionar, como lembra Jesus (2011, p. 104), como uma mera atividade de ~~h~~igienização do texto do aluno” em uma espécie de ~~o~~peração limpeza”, o que sugere que os textos seriam ~~a~~nalisados apenas ao nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução”. Jesus (2011, p. 109) frisa que o querer dizer do aluno e o pensar sobre a linguagem é que devem nortear o processo de reescrita, evitando, desse modo, ~~u~~ma reescrita formal e mecânica, destituída de significado e reflexão” (JESUS, 2011, p. 111).

Conforme já mencionado, a reescrita é contemplada pelos documentos oficiais de ensino, como os PCN (1998) e a BNCC (2018). Logo, é importante destacar o que esses documentos fornecem aos professores acerca do tema. De acordo com os PCN (1998), a noção de reescrita – nomeada no documento de refacção – coincide com os apontamentos trazidos à baila neste capítulo, uma vez que autores como Dolz e Schneuwly (1996), Jesus (1996) e Geraldi (1997) aparecem no referencial bibliográfico dos PCN, assim como no desta pesquisa. Num primeiro momento, os Parâmetros afirmam 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. Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada. (BRASIL, 1998, p. 77).

A partir de então, é importante que o professor estabeleça quais caminhos serão seguidos para estimular o aluno a avaliar a própria escrita e reescrever suas produções. Na maior parte das vezes, o que os alunos têm como *feedback* de suas produções são correções feitas exclusivamente pelo professor, as quais consistem em sublinhados e anotações que podem parecer confusas aos alunos e, em sua maioria, não esclarecem ou tiram qualquer dúvida do estudante. Essa prática não conduz os alunos a perceberem o que pode ser melhorado em seus textos, o que pode ser feito através de indagações, questionamentos e observações que os façam tirar suas próprias conclusões. Os PCN (1998, p. 78) destacam, inclusive, que “graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar)”, o que permite que os discentes aprendam gradualmente a autoavaliar-se como escritor e a ser revisor de seu próprio texto. Para tanto, esse documento fornece caminhos que o professor pode seguir, a fim de nortear o aluno no processo de reescrita:

- Seleção de um dos textos produzidos pelos alunos, que seja representativo das dificuldades coletivas e apresente possibilidades para discussão dos aspectos priorizados e encaminhamento de soluções.
- Apresentação do texto para leitura, transcrevendo-o na lousa, reproduzindo-o, usando papel, transparências ou a tela do computador.
- Análise e discussão de problemas selecionados. Em função da complexidade da tarefa, não é possível explorar todos os aspectos a cada vez. Para que o aluno possa aprender com a experiência, é importante selecionar alguns, propondo questões que orientem o trabalho. A revisão exaustiva deve ser reservada para situações em que a produção do texto esteja articulada a algum projeto que implique sua circulação.
- Registro das respostas apresentadas pelos alunos às questões propostas e discussão das diferentes possibilidades em função de critérios de legitimidade e de eficácia comunicativa. Nesta etapa é importante assegurar que os alunos possam ter acesso a materiais de consulta (dicionários, gramáticas e outros textos), para aprofundamento dos temas tratados;
- Reelaboração do texto, incorporando as alterações propostas (BRASIL, 1998, p. 80).

As sugestões dadas pelos PCN de Língua Portuguesa, dos terceiro e quarto ciclos, aparecem nesta pesquisa ao longo da Unidade Didática, detalhada no capítulo três, elaborada para a aplicação desta. A BNCC (2018) também apresenta, mesmo que discretamente, a

reescrita como estratégia de produção textual em:

Estratégias de produção:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BNCC, 2018, 74).

De forma resumida, a BNCC (2018) traz apontamentos também coincidentes com o que foi tratado aqui, acrescentando a possibilidade da “reescrita/redesign” de textos imagéticos, constituintes da linguagem não-verbal.

Fiad (2009, p. 158) termina seu texto com o intuito de ter deixado clara ideia de que a “reescrita é uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de reescrever”. A perspectiva de reescrita adotada pela professora-pesquisadora se trata da mesma mencionada por Fiad (2009), a que não se separa da atividade de escrita e que buscou caminhos, juntamente a uma correção coerente e a uma postura cooperativa/interlocutiva da professora, a melhora gradual do texto do aluno no que diz respeito ao uso da língua e ao seu caráter discursivo e interativo.

Os autores citados neste capítulo, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (1997), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Jesus (2011), bem como os PCN (1998), já deixam clara, há bastante tempo, a importância da reescrita e, portanto, aparecem constantemente nos materiais de apoio aos professores de língua. Entretanto, em função do caráter dual desta pesquisa, que aliou bases epistemológicas tradicionais (por força da atividade proposta) e contemporâneas (motivadas pela necessidade de inovação no ensino de língua), foi necessário buscar apontamentos que vão além daqueles já conhecidos, uma vez que, apesar de muito já ter sido falado, parece faltar ao ensino de escrita pautas que se voltem para a raiz do problema. Ora, se para escrever se faz fundamental a organização de estruturas sintáticas, é preciso que se volte a atenção também para esse aprendizado, ao invés de se focar apenas no texto enquanto artefato. Mais uma vez esta pesquisa se vale da necessidade de se tratar o texto, não enquanto *produto*, mas sim enquanto *processo* (GOMES-SANTOS, 2010).

Um caminho para uma nova ótica quanto à problemática do ensino de escrita é a discussão acerca das perspectivas de letramento. A noção de letramento tem sido amplamente difundida no Brasil principalmente após o advento dos PCN (1998). Soares (2009, p. 39) resume o significado de letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas

sociais de leitura e escrita”, complementando que é ele ~~o~~ estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Segundo Kleiman:

O letramento é complexo e abrange mais do que uma habilidade ou uma competência do sujeito que lê. É um processo que envolve diversas capacidades e conhecimentos em relação à leitura de mundo, o qual se inicia quando a pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento e o meio em que vive. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Ambas as definições trazem à baila a noção de letramento aliada às práticas sociais que envolvem leitura e escrita como meio de inserção na sociedade. Essa visão de letramento foi de extrema importância, visto que, durante a década de 1980, a sociedade se deparou com uma ~~r~~realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente — daí o recente surgimento do termo **letramento**” (SOARES, 2009, p. 20). É inegável que as concepções do Letramento foram, e são, de grande contribuição para o ensino da língua materna no Brasil. No entanto, é necessário que alguns apontamentos sejam feitos.

Gerhardt (2017) atenta para o fato de que o letramento tem prevalecido nos programas de ensino de língua em detrimento do ensino dos aspectos linguísticos. A autora afirma:

O advento da noção de letramento social trouxe um salto qualitativo sem precedentes na história da Educação no Brasil, mas o advento do letramento social no Brasil não trouxe a reboque o entendimento de como seria pensado, no plano estrutural, o desenvolvimento dos saberes das pessoas sobre a língua, porque, na emergência desse conceito, o conhecimento léxico-gramatical da linguagem manteve-se atrelado ao letramento individual e às perspectivas descritivas tradicionais, algo que passou a ser encarado negativamente (GERHARDT, 2017, p. 57).

O que se quer dizer é que os estudantes são sempre levados a interpretar textos e apropriar-se dos gêneros textuais, mas raramente são levados a estudar as construções sintáticas de modo a se fazerem entender claramente. Segundo a autora, houve um distanciamento entre o letramento e os conhecimentos linguísticos e, com isso, ~~n~~ão se podia pensar conceitualmente nos saberes sobre a língua de uma forma que não os identificasse com o ensino da descrição das estruturas morfológicas e sintáticas e dos caracteres formais da escrita em norma padrão”, (GERHARDT, 2017, p. 57), o que acabou limitando as aulas de gramática à análise de frases, muitas das vezes soltas e descontextualizadas. Ainda de acordo

com Gerhard (2017), o não entendimento dessas estruturas por parte do aluno compromete a sua emancipação enquanto usuário da língua que depende desses conhecimentos linguísticos para escrever textos e construir discursos que se insiram nos meios letrados.

Kleiman (2007, p. 6) afirma que durante os “eventos de letramento” é possível ensinar os demais conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, já que o contato com o texto oportuniza a análise de suas estruturas, bem como a exploração dos elementos gramaticais que o compõem. Percebe-se, diante disso, que a proposta do letramento não é falha; a sua aplicação exacerbadamente voltada ao ensino do gênero e à leitura e interpretação de textos foi o que comprometeu o ensino da gramática, que passou a ser comparado, então, ao ensino tradicional da língua e, por consequência, demonizado. Diante de tal fato, a ideia do Letramento Linguístico se faz pertinente ao momento atual, já que se tornou urgente um ensino de língua que empodere os estudantes, principalmente os oriundos das classes mais humildes, de modo que eles possam dominar as estruturas sintáticas mais elaboradas a fim de realizarem uma leitura de mais fácil interpretação e uma produção de texto mais coesa e coerente.

Gerhardt (2017) explora a noção de Letramento Linguístico, apontando-o como uma perspectiva para o ensino de língua que se faz necessário na atualidade. Ela apresenta o Letramento linguístico como sendo

um constituinte do conhecimento linguístico da pessoa caracterizado pela disponibilidade de múltiplos recursos linguísticos e pela habilidade para acessar conscientemente o seu saber linguístico e enxergar a linguagem a partir de várias perspectivas (RAVID; TOLCHINSKY, 2002, p. 417 *apud* GERHARDT, 2017, p. 50).

Essa perspectiva de letramento é pautada em aspectos cognitivos e sociais. Em resumo, os aspectos cognitivos estão relacionados ao nível *meta* uma vez que as capacidades metacognitivas e metalinguísticas são determinantes para um ensino de língua que promova o progressivo “controle sobre as suas ações cognitivas e o seu conhecimento linguístico – alcance, limites, dificuldades, facilidades etc. - em termos sócio-discursivos e léxico-estruturais” (GERHARDT, 2017, p. 50). Quanto ao aspecto social, as autoras citadas por Gerhardt (2017) se referem à Sociolinguística e à variação, não no sentido que têm sido difundidas no Brasil, mas sim numa interpretação voltada às várias experiências das pessoas com a linguagem (GERHARDT, 2017).

A esta pesquisa interessa principalmente o fato de que

No caso do letramento linguístico, o foco dos estudos é sempre sobre as pessoas e a qualidade da sua relação com a linguagem que usam. Essa virada representa um ganho qualitativo na observação do ensino de línguas em geral, e de gramática em particular, pois permite discutir as condições de uso e de ensino-aprendizado das suas estruturas léxico-gramaticais e semânticas, e também investigar quais seriam as melhores formas de levar as pessoas a se apropriarem dessas estruturas, realizarem cotejos entre elas, avaliarem a sua complexidade interna, observarem estruturalmente as suas próprias produções, perceberem suas adequações de uso e valor social, e tudo o mais que diz respeito aos conhecimentos linguísticos necessários à prática da linguagem. (GERHARDT, 2017, p. 52).

O foco na relação das pessoas com a linguagem, explicado no excerto acima, relaciona-se a este trabalho com a escrita e a reescrita, pois durante toda a sua execução buscou-se avaliar e analisar os textos individualmente, por meio da intervenção nos desvios que cada aluno cometeu, bem como ressaltar os pontos positivos de cada produção. Embora esta pesquisa tenha feito análises quantitativas de maneira geral, os aspectos qualitativos respeitaram a individualidade de cada aluno e as particularidades de cada texto produzido. Outro ponto do trecho acima que é importante ser discutido, é a possibilidade dos alunos poderem observar estruturalmente suas próprias produções, isto é, ao invés de analisarem apenas modelos de textos já inseridos em um alto grau de letramento, os alunos puderam fazer a análise de suas próprias produções, ao mesmo tempo em que se apropriaram de novos conhecimentos metalinguísticos.

Não se fará aqui maior aprofundamento acerca do Letramento Linguístico. A intenção foi trazer à tona uma nova possibilidade para o ensino de língua materna que atualmente carece de certa inovação e de um olhar mais voltado para o discurso do aluno. Além disso, a noção de Letramento Linguístico está totalmente atrelada ao desenvolvimento metalinguístico e à proposta de trabalho pesquisada aqui. As duas visões de Letramento tratadas acima influenciaram este projeto, pois se acredita que a articulação entre o ensino voltado para o gênero aliado ao ensino dos aspectos linguísticos, ambos de maneira sistematizada, é um caminho eficaz para o ensino da Língua Portuguesa no que diz respeito à sala de aula. Obviamente há uma série de fatores extraescolares que explicam a situação em que se encontra o ensino da língua, mas que configuram tema de outra pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Os cursos de *stricto sensu* em nível de Mestrado oferecidos pelas Universidades Brasileiras, na atualidade, podem ser de caráter acadêmico ou de caráter profissional. O artigo 1º do Regulamento dos Programas de Pós-graduação da UFRRJ (2017) apresenta dois parágrafos que elucidam as características de cada um, são eles:

§ 1º – A pós-graduação *stricto sensu* nos níveis de Mestrado e Doutorado é de natureza acadêmica e destina-se à produção de conhecimento e proporcionar formação científica, tecnológica e cultural, ampla e aprofundada. Ela compreende um conjunto de atividades que privilegiam o ensino e a pesquisa nos diferentes ramos do saber, acompanhadas por um orientador.

§ 2º - A pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado Profissional, estritamente regulamentada com base na legislação específica em vigor do órgão federal responsável pela sua avaliação, destina-se à produção de conhecimento e proporcionar formação a graduados que desejem aprofundar-se em assuntos específicos buscando acompanhar o desenvolvimento dos conhecimentos em sua área de atuação. (UFRRJ, 2017, p. 1).

A diferença principal entre os dois tipos se deve ao fato de que o Mestrado Profissional, além de contemplar o aprofundamento em uma área de conhecimento específica, volta-se também aos conhecimentos inerentes à profissão do mestrando, bem como para a produção de conhecimento. Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) propõe que práticas pedagógicas de sala de aula possam servir como objeto de pesquisa, visto que o programa “visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País” (CONSEPE, 2012, p. 2). Diante de tal fato, buscou-se elaborar uma metodologia que atenda às reais necessidades dos alunos quando se trata de escrever textos e que possa ser reproduzida por outros professores de Língua Portuguesa.

Para fins de aplicação, a metodologia adotada consiste em um planejamento de unidade didática (HAYDT, 2011) pautada em cinco tarefas: produção de texto diagnóstico; análise do material escrito e intervenção feita pela professora pesquisadora; primeira reescrita do texto por parte do aluno; segunda intervenção da professora; segunda reescrita do aluno. Para fins de pesquisa, a metodologia será de base interpretativista, com tendência instrospectiva, a qual

centra-se no estudo de processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem através da utilização de uma técnica chamada protocolo, cujo objetivo é tornar acessíveis estes processos e estratégias ao fazer o usuário pensar alto, isto é, relatar passo a passo o que está fazendo ao desempenhar uma tarefa específica. (MOITA

LOPES, 2001, p. 22).

Como se buscou privilegiar o processo e inventariar as estratégias utilizadas pelos alunos, bem como ouvi-los durante o percurso, as observações de Moita Lopes (2001) são pertinentes à aplicação desta pesquisa. Dados quantitativos e qualitativos extraídos dos textos escritos e reescritos pelos alunos auxiliaram as análises pretendidas. Vale ressaltar que os dados quantitativos são apresentados nesta dissertação em termos percentuais, sem a pretensão de análise estatística, mas sim com o objetivo de averiguar a mudança que as intervenções propostas geraram nos textos dos alunos.

A pesquisa nasceu da necessidade sentida pela professora-pesquisadora em fazer com que os alunos percebessem o quanto sua escrita poderia ser aperfeiçoada por meio da revisão de seus textos, do automonitoramento no momento de produção textual e da reescrita. Sentiu-se também a necessidade de sistematizar o processo de correção dialógica dos textos dos alunos, de modo que essa correção os levasse a fazer uso de recursos e estratégias que auxiliassem no apuro da própria escrita ao mesmo tempo em que os fizesse agir sobre o uso da língua.

Notadas as necessidades expostas, foi necessário identificar quais problemas eram os mais recorrentes para que fossem o alvo das intervenções da professora e, também, das correções feitas pelos alunos no momento da reescrita. Para tal, foi realizada uma diagnose no formato de uma produção de crônica que será mais bem explicitada na próxima seção.

3.1 Público-alvo

O trabalho foi desenvolvido no CIEP 351 – Ministro Salgado Filho, uma escola pública localizada no bairro Grama, no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. De acordo com o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (Inse) (BRASIL, 2015), a referida escola se encontra no nível socioeconômico médio baixo; portanto, é formada por alunos de baixa renda, em sua maioria, e que moram próximos ao espaço escolar. A escola conta com amplo espaço físico e adequada infraestrutura.

O ano escolar escolhido para a realização da pesquisa foi o nono, pois foi observado pela professora-pesquisadora, também atuante em outras séries na mesma escola, que os alunos chegam à primeira série do Ensino Médio e encontram muitas dificuldades para escrever, o que afeta diretamente a vida do aluno nessa etapa de ensino que visa, entre outros saberes, ao uso da língua tanto na dimensão oral, quanto na dimensão escrita.

A pesquisa foi realizada com 21 alunos da turma de nono ano do ensino fundamental 901, composta por 41 adolescentes com idade entre 14 e 18 anos. Alguns fatores afetaram o número de participantes na pesquisa. Um grupo de responsáveis de alunos, por exemplo, não assinou o termo de autorização por motivos variados, como esquecimento, perda do documento ou a não autorização da participação do aluno no projeto. A evasão escolar após as avaliações do quarto bimestre foi outro fator para que o número de alunos participantes não fosse maior. Aqueles alunos que julgavam já terem sido aprovados deixaram de frequentar as aulas e com isso não participaram da última etapa da pesquisa. A pesquisa realizou-se no segundo semestre do ano letivo de 2019, abrangendo o terceiro e o quarto bimestre.

3.2 A Unidade Didática

A unidade didática foi o modelo escolhido para desenvolver a pesquisa em sala de aula, a fim de manter seu caráter pedagógico. Desse modo, as etapas de diagnose, escrita e reescrita se deram por meios de aulas contextualizadas, durante as quais os alunos foram diretamente observados e orientados diante de alguma dúvida relacionada ao processo. Haydt (2011) apresenta o modelo de planejamento de unidade didática de Claudino Piletti organizado em três etapas principais:

1. Apresentação — Nesta fase, o professor vai procurar identificar e estimular os interesses dos alunos [...] diálogo com a classe; aula expositiva para introduzir o tema, comunicando aos alunos os objetivos da unidade; apresentação de material ilustrativo para introdução do assunto (cartazes, jornais, revistas etc.).
2. Desenvolvimento — Nesta fase, o professor organiza e apresenta situações de ensino-aprendizagem que estimulem a participação ativa dos alunos [...].
3. Integração — Nesta fase, os alunos farão uma síntese dos conhecimentos trabalhados durante o desenvolvimento da unidade [...] elaboração de relatórios orais ou escritos que sintetizem os aspectos mais importantes da unidade; organização de resumos e de quadros sinóticos (HAYDT, 2011, p. 101 – 102).

Para fins da pesquisa, a primeira etapa, a de *apresentação*, se compara ao primeiro momento da unidade didática elaborada para esta proposta. Para esse momento, foi planejada a apresentação dos objetivos e das etapas da pesquisa, além da explanação sobre os detalhes de todo o processo aos alunos, a fim de situá-los. O planejamento também incluiu nessa etapa a produção do texto diagnóstico. Para isso, foi aproveitado o tema e o material fornecido pela Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa. Essa estratégia foi utilizada porque a aplicação da diagnose coincidiu com o período de participação da escola na Olimpíada e o

tempo hábil para a realização das duas tarefas seria inviável. Além disso, o material disponibilizado pela Olimpíada para o nono ano é bastante rico e variado e explora o mesmo gênero textual escolhido para a pesquisa, a crônica. Desse modo, o material serviu como ponto de partida para a produção da primeira crônica, cujo tema foi *O lugar onde vivo*.

A etapa de *desenvolvimento*, proposta por Claudino Piletti, equivale, nesta unidade didática, aos segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto momentos. Para esses momentos foram planejadas, respectivamente, a discussão sobre os principais desvios e dúvidas, as reescritas do primeiro texto, a produção do segundo texto, a discussão sobre os principais desvios e dúvidas do segundo texto e as reescritas do segundo texto. A intenção, nessa etapa, foi dinamizar o processo de escrita e reescrita, sistematizando-o. A segunda produção de crônica teve o tema *Superação* e foi escrita pelos alunos após eles assistirem ao filme *Uma lição de vida*, cuja trama envolvia superação de dificuldades, racismo, educação e política. Além de assistir ao filme, a turma participou de uma roda de conversa com a professora sobre o tema proposto antes da escrita da crônica. A escolha da exibição do filme como tema gerador teve como finalidade variar a estratégia, proporcionando aos alunos um momento fora da sala de aula convencional. É importante frisar que entre um momento e outro foi estabelecido o intervalo de uma semana para que houvesse tempo suficiente para a professora-pesquisadora realizar as intervenções escritas nas produções dos alunos.

A última etapa exposta por Haydt (2011), a *integração*, pode ser relacionada ao sétimo momento desta unidade didática, pois nele foi proposto que os alunos avaliassem a sua participação na pesquisa, bem como a importância dessa participação, ressaltando os pontos positivos e negativos. Foi pedido também que os alunos apontassem as estratégias utilizadas por eles durante as reescritas e correções de seus textos, de modo que essas informações compusessem o corpus de análise da pesquisa, juntamente com as crônicas produzidas.

As etapas expostas por Haydt (2011) serviram como base para a montagem do planejamento de unidade didática desta pesquisa, apesar das variações entre um modelo e outro. O que se quis ressaltar é a importância de um trabalho dividido em etapas ou momentos planejados, bem definidos e claros aos alunos participantes da pesquisa. Esse foi um fator crucial para a aplicação da proposta didática, já que foi alvo de imprevistos e percalços, como já é esperado durante qualquer pesquisa. Dessa maneira, é indispensável que o planejamento seja flexível (HAYDT, 2011), de maneira a se adaptar a uma possível mudança necessária diante de algum problema que venha afetar o trabalho feito com os alunos. Outra observação importante é que esse modelo favoreceu um trabalho com início, meio e fim bem delimitados,

o que deu ao aluno a noção da relevância acerca dos processos presentes durante a escrita e a reescrita.

A Unidade Didática consistiu no seguinte formato:

Primeiro momento:

- Apresentação do projeto à turma em roda de conversa;
- Roda de leitura das crônicas O Cajueiro, de Rubem Braga; Piscina, de Fernando Sabino; e A rua do Ouvidor, de Joaquim Manuel de Macedo;
- Contação de fatos ocorridos no bairro, inclusive os antigos contados por algum parente mais velho;
- Apresentação de estratégias do processo de escrita propostas no quadro 2, explicadas aos alunos por meio de aula expositiva e data show;
- Produção da crônica com o tema proposto pela Olimpíada de Língua Portuguesa O lugar onde vivo, que será objeto da diagnose.

Segundo momento:

- Discussão coletiva dos desvios mais frequentes nos textos com a turma, seguida de orientação individual para os alunos que apresentarem maior dificuldade na tarefa;
- Primeira reescrita da primeira crônica.

Terceiro momento:

- Segunda reescrita da primeira crônica.

Quarto momento:

- Exibição do filme Uma lição de vida (Justin Chadwick, 2014);
- Discussão sobre os fatos do filme, com o levantamento de questionamentos relacionados à educação, acesso à escola, aprendizagem, superação, determinação e lições de vida;
- Produção de uma crônica com o tema Superação.

Quinto momento:

- Discussão coletiva dos desvios mais frequentes nos textos com a turma, seguida de orientação individual para os alunos que apresentarem maior dificuldade na tarefa;
- Primeira reescrita da segunda crônica.

Sexto momento:

- Segunda reescrita da segunda crônica.

Sétimo momento:

- Discussão em sala de aula sobre os pontos negativos e positivos da proposta didática com momento de análise do que foi melhorado nos textos dos alunos;
- Elaboração de um prefácio individual e outro em grupo para compor o livro de crônicas

Nesta pesquisa, o caráter pedagógico não foi abandonado, visto que se trata de uma proposta didática submetida a um Mestrado Profissional na área de ensino e práticas docentes. Manteve-se, portanto, a preocupação com o feitiço pedagógico para que futuramente esta pesquisa possa servir de modelo a outros profissionais da área que quiserem desenvolver um projeto similar.

Como forma de encerramento da participação dos alunos na pesquisa foi planejada a confecção de um livro com as produções dos alunos, além de uma tarde de autógrafos com um pequeno coquetel a fim de divulgar e tornar público, dentro do espaço escolar, o trabalho

dos alunos. Devido a problemas que ocorreram na escola em que a pesquisa foi aplicada, tornou-se inviável a realização da culminância em 2019 e, com isso, foi combinado com os alunos que a comemoração aconteceria no final do primeiro bimestre do ano letivo de 2020. Contudo, devido à grave pandemia de Covid-19, e ao conseqüente isolamento social, as aulas foram suspensas antes mesmo do fim do primeiro bimestre de 2020, ocasionando mais uma vez o adiamento do encerramento previsto. A autora desta dissertação comprometeu-se a promover a culminância, bem como a confecção do livro com as crônicas dos alunos, assim que as aulas presenciais forem reestabelecidas na unidade escolar, ainda que isso ocorra após a defesa deste trabalho.

3.3 Estratégias e Terminologias Desenvolvidas para Fins de Aplicação da Pesquisa

Diante da proposta da pesquisa, houve a necessidade de elaboração de alguns recursos que pudessem auxiliar o trabalho da professora-pesquisadora e o entendimento dos alunos. O primeiro material a ser elaborado foi o quadro 3, já apresentado na seção 2.7 desta dissertação. Esse quadro apresentou uma interseção entre os níveis textuais, as operações linguísticas e as intervenções dialógicas. Ou seja, mostrou o nível do texto onde a intervenção atuaria (sentenças, frases, palavras, ideias e parágrafos), a operação linguística prevista para a correção (reorganização, acréscimos, substituição ou supressão) e a intervenção da professora que melhor elucidaria o aluno (indicativa, classificatória ou textual-interativa). As informações do quadro 3 nortearam a professora-pesquisadora no momento de intervir nos textos dos alunos.

De modo a se obter um *corpus* organizado e legível para a coleta eficiente dos dados, foi elaborado um modelo de folha para a produção textual diagnóstica que permitisse ao aluno escrever sem se preocupar com o tamanho de sua letra ou com a quantidade de linhas que usaria. Além de facilitar a escrita do aluno, o modelo também permitiu que a professora-pesquisadora realizasse as intervenções escritas sem poluir o aspecto visual do texto, afinal, o aluno receberia a folha de volta no momento da reescrita e, para realizar as correções adequadamente em suas novas versões, precisaria entender claramente a intervenção feita pela professora. Para isso, a folha contou com margens de dois centímetros e um espaçamento entre linhas também de dois centímetros, como pode ser visto no anexo desta dissertação.

O terceiro material desenvolvido foi um combinado entre a professora-pesquisadora e a turma participante da pesquisa. Esse combinado foi divulgado aos alunos por meio de um

quadro expositivo com alguns símbolos que representavam o tipo de intervenção escrita nos textos dos alunos. Por meio do combinado, os alunos foram auxiliados quanto às correções que precisariam ser feitas, conforme apresentando no quadro 4.

Quadro 4: Combinado de intervenções no texto entre professora e alunos

Uma palavra sublinhada <i>Exemplo</i>	ORTOGRAFIA
Duas palavras sublinhadas <i>esse exemplo</i>	CONCORDÂNCIA VERBAL OU NOMINAL
Ponto de interrogação circulado ?	AUSÊNCIA DE EXPRESSÃO, PREPOSIÇÃO OU OUTRO TERMO
Ponto de interrogação ?	AUSÊNCIA DE PONTUAÇÃO
Sinal de pontuação ciculado ,	USO EQUIVOCADO (DEVE SER RETIRADO OU TROCADO)
Palavra sublinhada por ondas <i>Exemplo</i>	TERMOS PRÓXIMOS REPETIDOS OU EXCESSO DE REPETIÇÃO AO LONGO DO TEXTO
Letra sublinhada <i>Exemplo</i>	ALTERNAR ENTRE LETRA MAIÚSCULA OU MINÚSCULA
Verbo contornado <i>estudar</i>	CORRIGIR TEMPO OU MODO VERBAL
Palavra parcialmente contornada <i>exemplo</i>	PALAVRA INADEQUADA
Palavra sublinhada acompanhada de três pontos de interrogação <i>exemplo</i> ^{???}	TERMO ILEGÍVEL

Fonte: Elaborado para a pesquisa

É possível observar que o combinado dá conta de todas as intervenções indicativas e classificatórias que foram feitas nos textos dos alunos sem fornecer uma resposta pronta. Desse modo, quando o aluno se deparava com a indicação ou a classificação do desvio que cometeu, ele sabia que deveria haver uma mudança em seu texto para que houvesse a correção, sendo que ele é quem decidiria o tipo de correção a se fazer: reorganização, acréscimos, substituição ou supressão (MENEGASSI, 2001). O quadro serviu de orientação quantos aos níveis textuais correspondentes às: sentenças, frases e palavras. Esse recurso foi criado com base nos modelos apresentados por Ruiz (2015), tendo sido adaptados às necessidades desta pesquisa e da turma participante. Desse modo, o combinado contemplou os desvios mais observados nos textos diagnósticos produzidos pelos participantes do projeto.

Quanto às intervenções relativas às ideias e aos parágrafos, a metodologia escolhida foi a intervenção textual-interativa (RUIZ, 2015) em formato de bilhete, como poderá ser visto na figura 3, na seção 3.5.

De uma maneira geral, os bilhetes foram utilizados para orientar as correções quanto ao tema, à criatividade, ao incremento das ideias, ao uso do parágrafo e a outros problemas particulares de cada aluno de maneira individual. Buscou-se também incentivar e elogiar o trabalho de cada um deles. Cabe destacar que o uso do parágrafo foi sugerido, mas a decisão sobre onde cada parágrafo começaria e terminaria ficou a cargo do aluno.

3.4 Estratégias e Terminologias Desenvolvidas para Fins de Coleta e Análise dos Dados

Para um melhor entendimento sobre como se deu a coleta e a análise dos dados obtidos, as estratégias e terminologias utilizadas para tais etapas serão explicadas nesta seção.

A coleta de dados obtidos por meio do texto diagnóstico se deu pela leitura e observação atenta de cada texto. Durante a primeira leitura, foram feitas as intervenções escritas nos textos dos alunos. Desta maneira, a primeira etapa da coleta de dados teve cunho mais pedagógico e voltou sua atenção para as indicações e bilhetes que seriam feitos no texto, levando em conta as necessidades de cada aluno e a futura reescrita das produções. A segunda leitura, de caráter mais investigativo, teve como objetivo contabilizar os desvios presentes nos textos diagnósticos e, desse modo, identificar quais dificuldades encontradas seriam o alvo principal das intervenções da professora-pesquisadora e da análise posterior. Essa dinâmica de leitura, intervenção e contabilização das ocorrências dos desvios se repetiu nas demais etapas de escrita e reescrita, com exceção da primeira versão do segundo texto, o que será mais bem

explicitado na seção 3.5.

O último material elaborado para obtenção do *corpus* da pesquisa foi um questionário aplicado no final da unidade didática com o fim de obter informações acerca das estratégias, utilizadas pelos alunos nos momentos de correção, que não foram percebidas durante a análise dos textos e o levantamento dos dados. Ao final do questionário, o aluno opinou acerca do projeto do qual participou, destacando pontos positivos ou negativos do processo de escrita e reescrita de seus textos. O questionário foi elaborado da seguinte forma:

1) Marque as estratégias que você utilizou para reescrever seus textos:

- Segui fielmente a intervenção da professora.
- Corrigi intuitivamente / por dedução.
- Tentei lembrar conteúdos já estudados antes.
- Consultei dicionários ou internet para tirar dúvidas.
- Tirei dúvidas com colegas ou professores.
- Outros

2) Qual foi a importância do projeto de Reescrita pra você? Você acha que essa atividade te ajudou a escrever melhor? Como?

A resposta à segunda questão também foi pensada com o intuito de se montar o prefácio do livro de crônicas com as impressões dos alunos acerca do desenvolvimento de suas escritas.

Como cada produção foi reescrita duas vezes, há, portanto, três versões para cada texto. Vinte e um alunos participaram da pesquisa até o final, o que resultou em um corpus de 126 textos, sendo seis de cada aluno. De modo a facilitar a menção de cada produção, foram utilizadas as seguintes terminologias:

Quadro 5: Terminologias utilizadas para fins de análise

Primeira fase: produção do texto 1	1º versão do 1º texto (diagnose)
	2ª versão do 1º texto (primeira reescrita)
	3ª versão do 1º texto (segunda reescrita)
Segunda fase: produção do texto 2	1ª versão do 2º texto
	2ª versão do 2º texto (primeira reescrita)
	3ª versão do 2º texto (segunda reescrita)

Fonte: Elaborado para a pesquisa

Sendo assim, a aplicação da proposta didática se deu em duas fases, cada uma com três etapas. A primeira relativa à produção do texto 1, cujo tema foi *O lugar onde vivo*, e às suas

duas reescritas. E a segunda fase relativa à produção do texto 2, cujo tema foi *Superação*, e às suas duas reescritas. A divisão em etapas foi prevista no planejamento de unidade didática apresentado na seção 3.2. A divisão da pesquisa em duas fases foi pensada após a aplicação de toda a proposta didática como uma maneira didática de apresentar os dados, as análises e os resultados obtidos.

3.4.1 Classificação dos desvios quanto à pontuação

Os critérios de análise do uso da pontuação levaram em consideração as tentativas de acerto por parte do aluno, bem como a necessidade de cada texto. Os textos que compõem o corpus deste trabalho são basicamente narrativas estruturadas em sentenças coordenadas, lineares, que contam fatos em ordem cronológica. Essa estruturação conta basicamente com dois tipos de pontuação, vírgula e ponto, que foram os alvos principais das intervenções. Por vezes alguns alunos utilizaram pontos de exclamação e interrogação nas tentativas de estruturar o diálogo entre personagens; não foi observada a utilização de dois-pontos e travessão. Diante da inviabilidade de contabilizar o número de vírgulas e pontos utilizados, e também de comparar esses números, já que a estrutura de cada texto exigiu uma quantidade diferente de pontuação, buscou-se mensurar o uso desses recursos pela observação do texto como um todo.

Uso *ocasional/correto* significa que o aluno utilizou pontuação nos momentos corretos e de maneira adequada, ou seja, esse aluno quase nunca comete equívocos ao pontuar o seu texto. Os textos nessa classificação podem conter algum equívoco na pontuação, de maneira irrisória.

Uso *ocasional/equivocado* significa que o aluno geralmente sabe o momento em que o texto deve ser pontuado, embora ainda confunda o tipo de pontuação que deve ser utilizado, por exemplo: utiliza muitas vírgulas quando deveria utilizar, também, pontos finais. Esse aluno compreende muitas vezes a fronteira sintática, entre as orações (GERHRDT, 2016), mas fica em dúvida quanto à função da pontuação naquele trecho. Os textos que se enquadram nessa classificação também podem apresentar acertos, apesar de o número de equívocos se sobrepor.

Uso *raro/correto* significa que o aluno utilizou pontuação muito raramente em seu texto, contudo usou acertadamente as poucas pontuações que utilizou. É possível deduzir, também, que em alguns momentos em que deveria ter utilizado pontuação, não o fez.

Uso raro/equivocado significa que o aluno utilizou pontuação raramente em seu texto e o pouco uso que fez foi errôneo.

A *ausência de pontuação* se refere aos casos em que o aluno simplesmente não utiliza nenhum sinal de pontuação. Geralmente esse aluno também não divide o texto em parágrafos.

Quanto à paragrafação, é possível observar que essa estrutura ainda não havia sido totalmente compreendida por parte dos alunos da turma avaliada. O indicativo *ausência de parágrafo* significa que o aluno escreveu o texto em um bloco único sem o espaçamento inicial de cada parágrafo e sem a divisão perceptível ao primeiro olhar. *Pouco adequada* significa que a divisão do texto em parágrafos, feita pelo aluno, não contemplou o espaçamento em seu início; pode estar relacionado, também, a algum outro equívoco de ordem estrutural, como pular linhas entre parágrafos, por exemplo. O termo *adequado* significa que o aluno dividiu seu texto corretamente em parágrafos, bem como respeitou o espaçamento no início dos mesmos.

Há de se ressaltar que existe uma hierarquia nessa classificação, visto que, por exemplo, o uso *raro/equivocado* é melhor do que a *ausência de pontuação*, pois, ainda que o aluno erre o uso, fica clara a sua tentativa de tornar seu texto mais coeso. O mesmo ocorre no uso *ocasional/equivocado* que é vantajoso em relação ao uso *raro/correto*, pois o primeiro revela que o aluno tem a noção correta de onde uma sentença se encerra, ainda que não saiba que sinal de pontuação utilizar, além de apresentar acertos modestos; o segundo, ainda que com acertos, demonstra que muitas sentenças ficaram sem pontuação e que o aluno quase nunca identifica as fronteiras sintáticas, ou ~~fronteiras~~ entre as construções” (GERHARDT, 2016, p. 58).

3.4.2 Classificação dos desvios quanto à ortografia

Mais uma vez, houve a necessidade de se criar uma terminologia voltada especificamente à pesquisa realizada, desta vez para explicitar os graus de desvios em relação à ortografia. A primeira análise do uso da ortografia nos textos do corpus deste trabalho foi feita sob dois parâmetros: textos que apresentam *desvios ortográficos ocasionais* e *desvios ortográficos recorrentes*. Os textos com *desvios ortográficos ocasionais* são aqueles em que o aluno cometeu até três tipos de desvios, ainda que cada tipo só tenha ocorrido uma vez em seu texto. Aqueles que apresentam *desvios ortográficos recorrentes* indicam que o aluno cometeu mais de três tipos de desvios, mesmo que cada tipo só tenha ocorrido uma vez em cada texto.

A média de três desvios dá-se pelo motivo de que os textos, de maneira geral, apresentavam de uma a seis categorias de desvio. O trabalho de reescrita visou à correção desses equívocos com o auxílio das intervenções indicativas em que as palavras com ortografia desviante foram sublinhadas. O aluno, em um exercício agentivo, deveria recuperar informações de aulas anteriores sobre ortografia, ou de seu próprio conhecimento linguístico, e verificar que desvio cometeu e tentar corrigi-lo.

Ainda no âmbito da ortografia, além do quantitativo de ocorrências, foram identificados alguns tipos de desvios nos textos dos alunos. A categorização desses desvios baseou-se nos aprendizados obtidos por meio da disciplina *Fonética, variação e ensino*, cursada pela professora-pesquisadora durante os estudos no PROFLETRAS. Essa categorização está subdividida em quatro grupos: omissão de diacríticos; contexto competitivo devido à complexidade do sistema ortográfico; apoio na oralidade; desvios de outra ordem.

O primeiro grupo diz respeito aos casos referentes à omissão de diacrítico, pingos e acentos, que pode ter motivações de ordem motora ou visual ou até mesmo denotarem uma tendência do aluno a não utilizar esse recurso. Um dos exemplos é o caso em que as letras *i* e *j* não são acrescentadas do diacrítico, conhecido entre os alunos como pingo.

–*Ø lugar onde eu vivo [...]*” (aluno 7 – 1ª versão do 1º texto)

A ausência do diacrítico também pode revelar o desconhecimento ou não compreensão da regra gramatical que justifica, por exemplo, o uso da acentuação em palavras paroxítonas terminadas em ditongos orais, como no exemplo do texto do aluno 9, que deixa de acentuar a palavra *policia*:

–*[...] vi o homem e a policia [...]*” (aluno 9 – 1ª versão do 1º texto)

O segundo grupo está relacionado aos casos em que a complexidade do sistema ortográfico do Português favorece a confusão entre fonema e grafema, visto que há casos em que um fonema pode ter representações gráficas diferentes, como no exemplo do texto do aluno 8, que ao invés de redigir a palavra *direção* com *ç*, o fez com *ss*:

–*[...] em diressão ao refeitório [...]*” (aluno 8 – 1ª versão do 1º texto)

O terceiro grupo diz respeito aos casos em que a oralidade predomina sobre a língua escrita em vista do grau de letramento em que o aluno se encontra, ou seja, nesses casos, geralmente, o aluno escreve conforme ele pronuncia as palavras. Um exemplo de apoio na oralidade é a supressão do rótico no final dos verbos no infinitivo, como visto no texto do aluno 11:

[-...] *era terrivel acorda com barulho [...]*” (aluno 11 – 1ª versão do 1º texto)

O último grupo compreende os desvios classificados como de outra ordem, uma vez que não há explicação fonética ou gramatical para a ocorrência a não ser o fato de o aluno ter se confundido ou ignorar tal uso. Um exemplo dessa categoria é o caso em que ocorre o uso equivocado de letras maiúsculas ou minúsculas, como pode ser visto no exemplo abaixo em que o aluno deveria ter utilizado a letra maiúscula após o ponto:

[-...] *mais humildade mais educação. nesse mundo não poderia existir racismo [...]*” (aluno 15 – 3ª versão do 2º texto)

Todas as categorizações e subcategorização são apresentadas no quadro 7 da seção 4.2 para a explanação acerca dos dados obtidos quanto aos desvios ortográficos.

3.5 A Aplicação da Proposta Didática

Como já mencionado, a pesquisa se divide em duas fases, cada qual composta por três etapas que não devem ser confundidas, nesta dissertação, com os momentos do planejamento de unidade didática. Embora coincidam, a divisão em fase e etapas foi pensada com fins de pesquisa, enquanto a divisão em momentos foi concebida com fins didáticos, de maneira que os alunos compreendessem adequadamente os passos do planejamento inicial.

A proposta didática planejada foi aplicada na íntegra, ou seja, todas as etapas de escrita e reescrita foram realizadas, bem como a aplicação do questionário final. Acredita-se que a afinidade dos participantes da pesquisa com o gênero crônica tenha contribuído para o andamento da pesquisa, tornando o seu andamento menos enfadonho diante das seis etapas realizadas pelos alunos.

A primeira produção teve como tema O lugar onde vivo e foi elaborada pelos alunos

após a leitura de crônicas com temática semelhante. Para a realização de tal atividade, a professora utilizou os materiais e a proposta de produção de crônica fornecidos pela Olimpíada de Língua Portuguesa, da qual a escola foi participante. Dessa maneira, os alunos participaram da Olimpíada e, ao mesmo tempo, colaboraram com a composição do *corpus* desta pesquisa. Essa primeira produção compôs o objeto de diagnose desta pesquisa.

A segunda crônica teve como tema Superação e foi escrita pelos alunos após a exibição do filme *Uma lição de vida*, que narra a história real de um homem idoso que luta para ter o direito de se alfabetizar no Quênia. A exibição do filme gerou um debate acerca de aspectos sociais, servindo de inspiração para que os alunos elaborassem suas crônicas.

As duas crônicas foram reescritas duas vezes pelos alunos, fazendo com que cada uma tivesse três versões.

Após a diagnose, foram identificados os principais desvios que passaram a ser o foco da análise: o uso da pontuação, no qual se insere o da paragrafação, e a ortografia. Os demais desvios foram trabalhados de forma secundária uma vez que não é ideal se debruçar sobre muitos tipos de erros de uma só vez no momento da intervenção (SERAFINI, 1995). A primeira escolha se deve ao fato de que, no nono ano, é imprescindível que um aluno saiba pontuar seus textos, uma vez que esse recurso é de extrema importância para que o escritor se faça entender por meio de coesão e organização textual adequadas. A segunda escolha deve-se ao fato de que os desvios ortográficos estigmatizam o texto do aluno, o que colabora para a manutenção do preconceito linguístico. Este trabalho privilegiou, desse modo, os níveis macroestrutural, microestrutural e proposicional do texto, descritos no quadro 1.

Na primeira fase da pesquisa, tanto a primeira quanto a segunda versão da crônica sofreram intervenções por parte da professora-pesquisadora. Na segunda fase, a primeira reescrita do segundo texto foi feita pelos alunos sem a intervenção com o intuito de se verificar o impacto da primeira fase da pesquisa sobre o processo de reescrita dos textos por parte dos alunos. Na segunda reescrita do segundo texto, as intervenções da professora foram novamente realizadas.

Os textos analisados sofreram, principalmente, dois tipos de intervenção por parte da professora: a indicativa e a textual-interativa (RUIZ, 2015). A correção classificatória estava prevista como uma das intervenções nos textos; contudo, quase não foram utilizadas, já que o foco das intervenções se voltou para o uso da pontuação e para a ortografia, cujos desvios foram apontados, principalmente, por intervenções indicativas. As intervenções foram feitas com o objetivo de levar os alunos a selecionarem estratégias de correção e aperfeiçoamento

de seus textos nos momentos de reescrita, conforme exposto no quadro 3 e explicado na seção 3.3.

As intervenções indicativas consistiram na marcação de símbolos no corpo dos textos analisados. Esses símbolos obedeceram a um código elaborado pela professora e compartilhado com os alunos em sala nos momentos antes das reescritas dos textos, conforme mostrado no quadro 4. As intervenções textual-interativas foram feitas no espaço pós-texto da produção do aluno e consistiram em bilhetes escritos pela professora.

A figura 3 possibilita uma dimensão visual sobre como as intervenções escritas foram dispostas nos textos dos alunos.

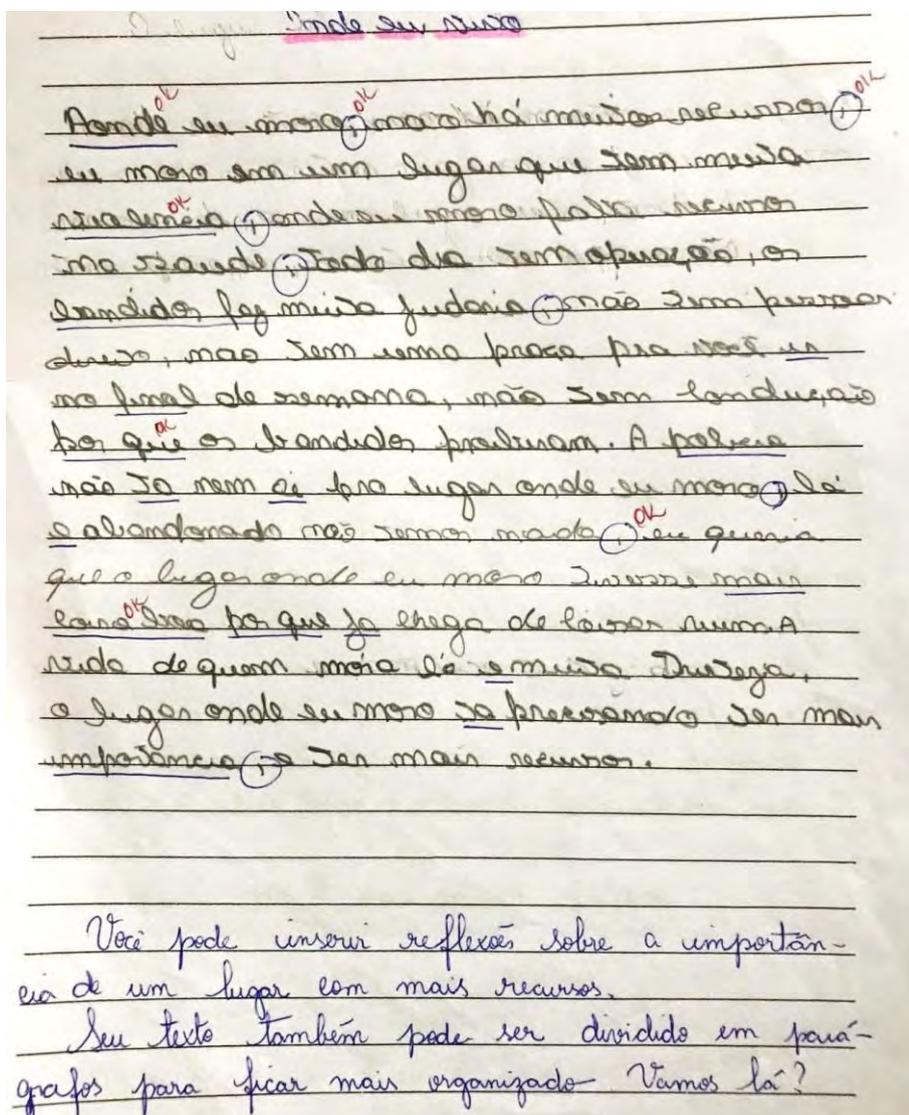


Figura 3: Intervenção indicativa no corpo do texto e textual-interativa no pós-texto.

Fonte: Corpus desta pesquisa

Embora as intervenções indicativas mostrassem a localização dos desvios, não forneceram respostas prontas ao aluno para que, dessa forma, coubesse a ele selecionar sua estratégia de correção, ou, melhor dizendo, fizesse uso de estratégias metacognitivas sobre o uso da língua. Pode-se afirmar que a marcação nos textos foi a estratégia escolhida pela professora, o que levou os alunos a selecionarem suas próprias estratégias de correção. Nesse sentido, ressalta-se que o atendimento às intervenções, feitas pela professora nas produções, foi uma das estratégias de correção selecionadas pelos alunos, uma vez que uns escolheram atender às intervenções e outros não. Ao invés de modificar o que havia sido sinalizado pela professora, alguns alunos optaram por suprimir, substituir, reelaborar ou acrescentar, conforme visto em Menegassi (2001), como pode ser observado no capítulo dedicado à discussão dos resultados.

As intervenções textual-interativas visaram, principalmente, à adequação ao gênero crônica, além de incentivar os alunos a acrescentarem ideias ou reflexões de maneira a incrementarem o seu texto. Essas intervenções permitiram, também, que a professora elogiasse e incentivasse o trabalho do aluno, o que denota o caráter dialógico e participativo da correção. Os bilhetes foram utilizados, inclusive, como lembrete da divisão do texto em parágrafos.

Ao final das duas fases da pesquisa, os alunos responderam a um questionário sobre as principais estratégias utilizadas por eles, durante as tarefas de escrita e reescrita. Também produziram um pequeno texto com suas impressões sobre o trabalho realizado, as quais deveriam incluir os pontos positivos e negativos do mesmo e como a participação da pesquisa influenciou suas produções textuais.

É importante mencionar que todos os alunos da turma 901 realizaram as atividades da proposta didática, as quais estavam atreladas ao planejamento de curso da disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, nem todos os alunos participaram da pesquisa por motivos de desistência no final da aplicação da proposta ou devido a não autorização de alguns responsáveis.

Todas as produções foram analisadas pela professora-pesquisadora, de maneira a obterem-se dados quantitativos e qualitativos sobre os principais desvios encontrados nos textos, bem como o impacto da reescrita em suas produções, as estratégias que mais foram utilizadas pelos alunos nos momentos de reescrita e o quanto atenderam às intervenções feitas pela professora no corpo do texto e no pós-texto. Os dados quantitativos dizem respeito ao número de ocorrência dos desvios e à quantidade de intervenções atendidas pelos alunos. Os

dados qualitativos estão atrelados aos tipos de estratégias e de operações linguísticas realizadas pelos alunos nos momentos de reescrita.

3.5.1 Atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa

No decorrer da aplicação da proposta didática, algumas estratégias não previstas foram incorporadas ao planejamento inicial diante das necessidades dos alunos. Em decorrência disso, dois conteúdos foram selecionados a partir das leituras dos textos dos alunos com base no número de ocorrências e no desvio dos usos, mesmo após as primeiras reescritas de cada texto. Após a análise da primeira reescrita do primeiro texto, sentiu-se a necessidade de oportunizar à turma uma aula sobre uso de vírgula e ponto final, a fim de se verificar o quanto essa estratégia refletiria nas reescritas. Na segunda fase, após a primeira reescrita do segundo texto, o tema selecionado para a aula foi o uso do rótico no final dos verbos no infinitivo.

Obviamente, ao longo da vida escolar, os alunos da turma participante já haviam estudado o tema pontuação, mas nota-se claramente que esse assunto não foi totalmente aprendido por eles, e, claro, não há garantias de que foi totalmente aprendido após a finalização deste trabalho. O que se quer assegurar é que apenas explicar a função de cada sinal de pontuação e exemplificar esse uso com textos pertencentes aos mais altos graus de letramento não são estratégias suficientemente eficazes para que os estudantes se apropriem do uso dos elementos gramaticais disponíveis para a produção de um texto. A repetição dessa metodologia é um dos fatores que gera *déficit* no aprendizado dos alunos. Em consonância com o exposto, a aula baseou-se na revisão do que eles já tinham visto sobre uso de vírgula e ponto e também na realização de uma atividade de identificação das fronteiras sintáticas de um texto. Os alunos foram levados a localizar onde cada ação, expressa por verbo em uma oração, terminava e outra começava. Tiveram de observar também a presença de conectivos como *mas* e *logo*, que marcam o início de orações que exigem o uso de pontuação. Adjuntos adverbiais de tempo e lugar também se encontravam no texto para que os estudantes analisassem mais estruturas que exigem isolamento por vírgula. Após a observância de todos esses detalhes, pontuaram o texto e, em seguida, participaram de uma correção coletiva durante a qual professora e alunos discutiram sobre a presença ou não de determinado sinal de pontuação e os porquês de tais usos. Acredita-se que essa aula colaborou com o aumento do uso adequado dos sinais de pontuação.

Outra aula, cujo conteúdo foi escolhido a partir das dificuldades observadas durante a

análise dos textos, foi dada na segunda fase da pesquisa. A aula dada à turma participante da pesquisa antes da última reescrita do texto 2 tinha o objetivo de mostrar aos alunos a diferença entre os verbos terminados em *r* e as demais formas verbais que não necessitam do *r* final, além de palavras variadas que também causam essa mesma confusão no momento da grafia. Um exemplo de como a necessidade, ou não, do *r* é confusa para os alunos pode ser observada no trecho

—...*sei que sou forte e inteligente e irei conseguir. A um ano atrás eu escrevi um livro sobre como supera o câncer, incrivelmente que parecer...*” (aluno 1- texto 2)

No exemplo lido, as duas formas verbais que deveriam ser grafadas com o *r* do infinitivo não foram; aquela que não precisava do *r* foi contemplada com a consoante. Para esse estudante não está claro o fato de que o *r* é exigido pelos verbos no infinitivo, pois, certamente, ele não diferencia o infinitivo das demais formas verbais que estão conjugadas. A aula consistiu justamente em comparar e usar, em determinados contextos, palavras e verbos terminados em vogais com os verbos no infinitivo. Para isso, foi realizado um exercício de identificação da sílaba tônica, o que pode auxiliar o aluno a deduzir se a palavra é escrita com *r* no final ou não. O verbo *supera* presente no texto do aluno 1 serve como um bom exemplo da importância em se identificar a sílaba tônica: se o aluno se der conta de que ele escreveu *supera* conjugado na terceira pessoa do singular, e que isso se percebe sabendo que a sílaba tônica é a *-pe*, ele mais facilmente perceberá a diferença que há no verbo *superar*, cuja sílaba tônica é a última, e que, nesse caso, é a presença do *r* que confere tonicidade. Saber que todos os verbos no infinitivo são escritos com *r* no final, e que por isso são oxítonas, é uma regra que pode auxiliar o aluno a grafar corretamente essas palavras em produções futuras. Cabe ressaltar que há casos, como os das formas verbais *está* e *estar*, ambas oxítonas por motivações distintas, que ainda poderão ser motivo de confusão dos alunos, o que demonstra a necessidade de um trabalho continuado acerca da presença dos róticos nos finais dos verbos. Outro exercício consistiu em verificar que palavras constantemente apareciam após verbos, a fim de que os alunos pudessem compreender o uso mais recorrente do infinitivo: o de realizar a função de verbo principal em uma locução verbal. Nesse caso, a orientação foi para que ficassem atentos a formas verbais que aparecessem logo após outro verbo.

4 ANÁLISE DO IMPACTO DA REESCRITA NA PRODUÇÃO TEXTUAL

A tabela abaixo apresenta dados quantitativos dos principais desvios encontrados nos textos dos alunos da turma 901. Esta dissertação não buscou avaliar negativamente a qualidade das produções textuais analisadas, mas sim realizar um levantamento dos conhecimentos gramáticos e estruturais dos quais os alunos ainda não se apropriaram, a fim de que a professora pudesse intervir no que fosse mais urgente, visando ao aperfeiçoamento da escrita dos alunos. No quadro abaixo, os dados quantitativos se referem ao número de alunos que cometeram os desvios.

Quadro 6: Principais desvios identificados nos textos dos alunos

Tipos de desvios	Graus e ocorrências dos desvios	1º versão/ 1º texto - diagnose	2ª versão/ 1º texto - primeira reescrita	3ª versão/ 1º texto - segunda reescrita	1ª versão/ 2º texto	2ª versão/ 2º texto - primeira reescrita	3ª versão/ 2º texto - segunda reescrita
Adequação ao gênero	Adequado	21	21	21	21	21	21
	Pouco adequado	0	0	0	0	0	0
	Nada adequado	0	0	0	0	0	0
Pontuação	Paragrafação Adequada	3	12	13	4	4	12
	Paragrafação Pouco adequada	2	4	4	9	10	5
	Ausência de parágrafos	16	5	4	8	7	4
	Ocasional, correto	0	11	15	4	4	11
	Ocasional, equivocado	7	5	4	7	9	6
	Uso raro, correto	3	1	2	7	6	3
	Uso raro, equivocado	9	4	0	0	2	1
	Ausência de pontuação	2	0	0	3	0	0
Ortografia	Paragrafação Adequada	3	12	13	4	4	12
	Paragrafação Pouco adequada	2	4	4	9	10	5
	Ausência de parágrafos	16	5	4	8	7	4
Outros desvios	Desvios ocasionais	13	X	20	17	X	15
	Desvios recorrentes	8	X	1	5	X	2
Outros desvios	Concordância verbal e nominal equivocada	10	7	5	11	10	3
	Repetição de expressões próximas ou excessivas	10	4	2	1	2	0

Fonte: Elaborado para a pesquisa

Antes da análise propriamente dita, convém elucidar alguns pontos sobre a *adequação ao gênero*. Não se buscou exigir dos alunos um formato de crônica com rigor literário, uma vez que os alunos não são escritores profissionais. Portanto, todos os textos foram classificados como *adequado* uma vez que os alunos expuseram fatos cotidianos de maneira objetiva, espontânea e, em alguns casos, divertida. No entendimento desta pesquisa, os

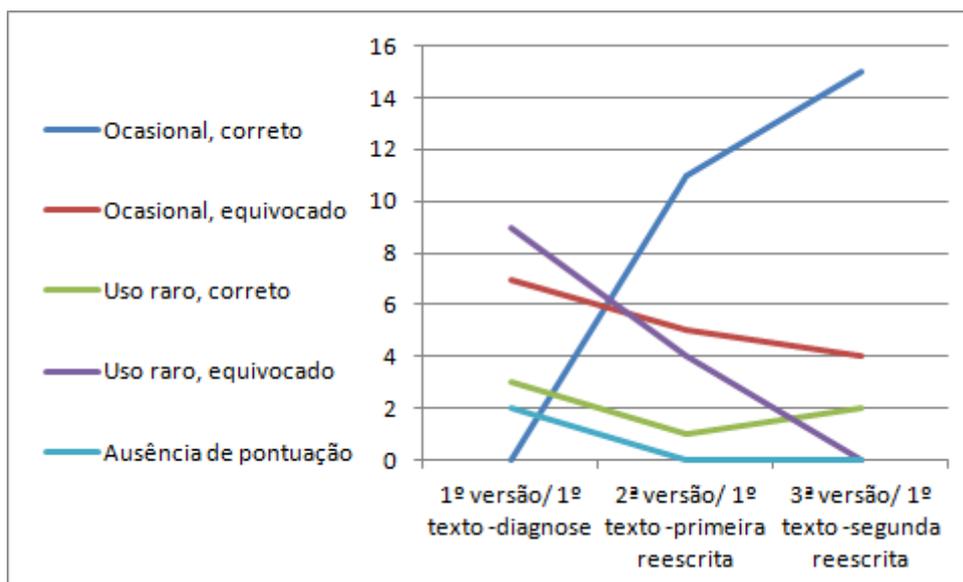
gêneros textuais são “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2003, p. 19) e, portanto, um texto pode ser considerado uma crônica ainda que o aluno não dê conta da estrutura canônica desse gênero, principalmente se for levado em conta o âmbito da aprendizagem.

As próximas seções se dedicam a comentar as ocorrências e apresentar resultados por meio de gráficos, os quais apresentam as classificações de desvios apresentadas na seção 3.4.

4.1 Impactos da Reescrita nos Desvios quanto à Pontuação

Observam-se abaixo os índices de uso da pontuação nas três versões do texto 1. Evidentemente a atividade de reescrita, acompanhada da intervenção indicativa, mostra-se relevante para a produção escrita do aluno no que tange o uso da pontuação. Todas as intervenções que envolviam pontuação foram indicativas, com exceção das relacionadas à paragrafação, e levaram os alunos a observarem a ausência e o uso indevido do sinal gráfico. Ao aluno coube agir sobre o uso equivocado e a escolha de qual pontuação utilizar para substituir ou suprir a ausência, além de alternar letras maiúsculas e minúsculas conforme o sinal de pontuação utilizado.

Gráfico 1: Uso da pontuação no texto 1 (primeira fase)



Fonte: Elaborado para a pesquisa

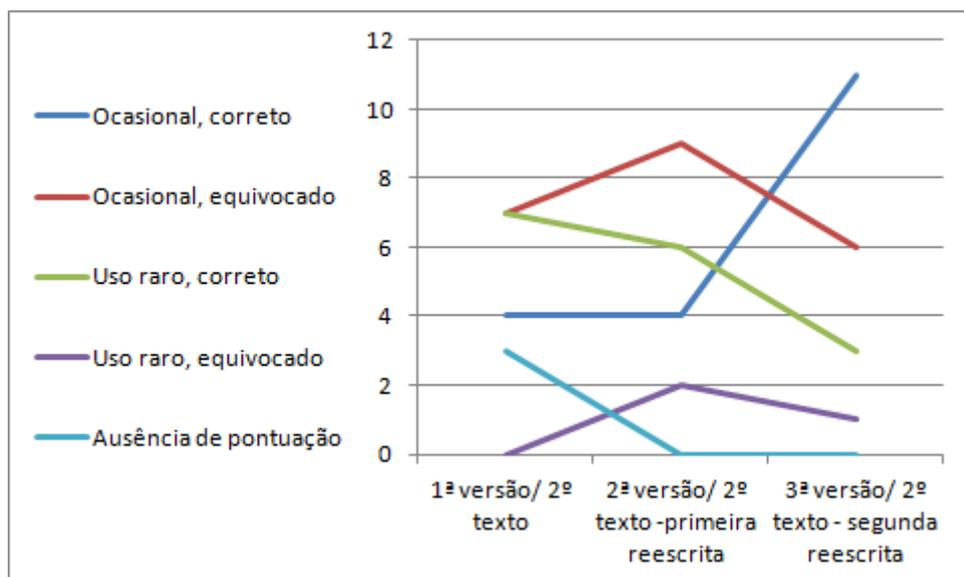
De acordo com os dados do gráfico 1, o uso *ocasional/correto* da pontuação não

esteve presente em nenhum texto diagnóstico, revelando a dificuldade dos alunos no momento de pontuar suas produções escritas. Em comparação com a última versão, percebe-se a presença desse uso, considerado ideal, quase que na totalidade dos textos. A ausência de pontuação chegou a zero na última etapa, assim como o uso *raro/equivocado*, evidenciando um grande salto no que concerne à coesão textual das produções. O pequeno aumento no uso *raro/correto* ilustra a tentativa de acerto dos alunos que não pontuavam seus textos. Conclui-se que, na maioria das vezes, os alunos precisam de apoio apenas para a identificação do erro; uma vez que isso é feito pelo professor, o próprio estudante encontrará caminhos para solucionar o problema e adequar o que não está adequado.

Vale ressaltar, novamente, que essa dinâmica foi que levou o aluno a fazer uso de estratégias metacognitivas, bem como a refletir acerca dos aspectos metalinguísticos tão necessários à compreensão e elaboração de um texto. Para além disso, essa proposta auxiliou a professora-pesquisadora a selecionar os conteúdos mais urgentes para as aulas de gramática. O salto no uso *ocasional/correto* visto no gráfico 1, por exemplo, se deve, também, à aplicação da aula sobre o uso da pontuação, exposta na seção 3.5.1.

O gráfico 2 se refere às reescritas do texto 2, cujo tema foi *Superação*. Nessa fase da aplicação da proposta didática, a evolução nas escritas do segundo texto mostra-se mais discreta devido ao fato de que não houve intervenção da professora na primeira versão.

Gráfico 2: Uso da pontuação no texto 2 (segunda fase)

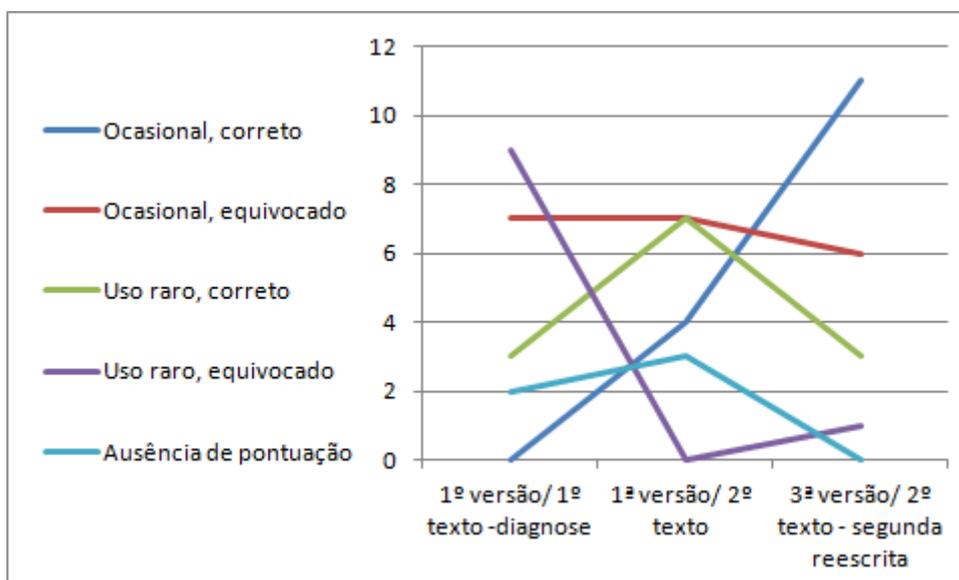


Fonte: Elaborado para a pesquisa

O uso *ocasional/equivocado* aumenta na segunda versão enquanto o uso raro, correto cai. Esse dado revela que, por mais que ainda tenham dúvidas, alguns alunos deixaram de pontuar os textos raramente e passaram a pontuar ocasionalmente, evidenciando que eles não só observaram o que poderia ser melhorado em seus textos, como também fizeram escolhas referentes a que pontuação utilizar. Para isso, precisaram recorrer novamente ao uso das operações linguísticas – estratégias metacognitivas – de reorganização ou substituição no nível da sentença. A versão final do texto 2 apresenta, ainda de acordo com o gráfico anterior, novamente o aumento no número de textos com o uso *ocasional/correto* da pontuação e a queda dos demais usos. Outro ponto positivo é a redução a zero do número de textos sem pontuação.

O próximo gráfico é um comparativo entre a diagnose, a primeira versão do texto 2 (feita após a conclusão da primeira fase de escrita e reescrita do texto 1) e a versão final do texto 2. Os dados fornecem um panorama acerca do uso da pontuação no início, meio e fim da pesquisa.

Gráfico 3: Evolução do uso de pontuação



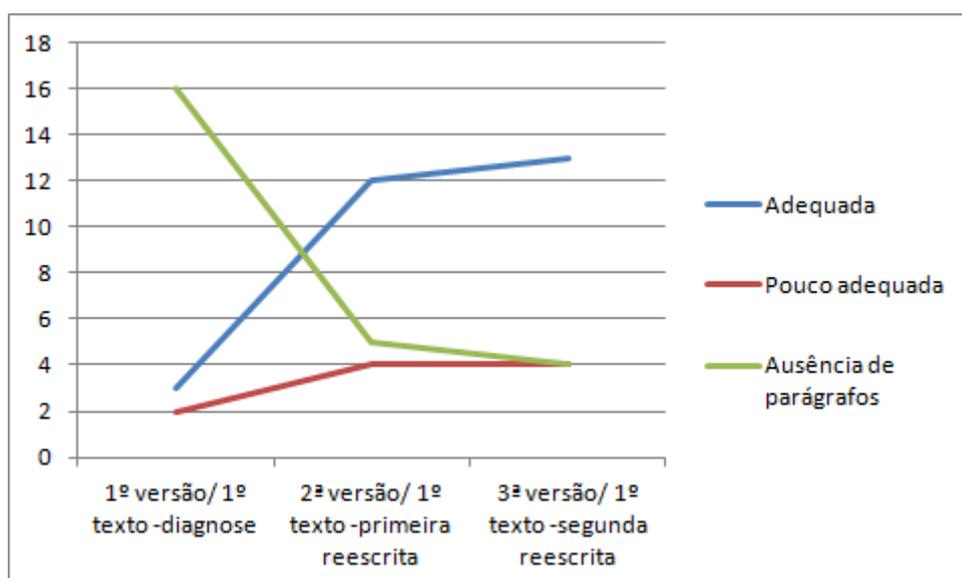
Fonte: Elaborado para a pesquisa

Nota-se que, comparando o texto diagnóstico e a primeira versão do texto 2, os usos *ocasional/correto* e *raro/correto* aumentam significativamente após a primeira fase do trabalho de reescrita, no caso a do texto 1. O aumento no número de acertos é um indicativo de que a primeira fase da pesquisa causou impacto positivo na qualidade do primeiro texto da segunda fase, o que significa que o trabalho gradativo e sistemático com a reescrita é um

caminho favorável à evolução da qualidade da escrita dos alunos. Os usos *ocasional/equivocado* e *raro/equivocado* caem realizando movimento inverso. Curiosamente o número de textos com ausência de pontuação volta a aparecer na primeira versão do texto 2, o que pode evidenciar esquecimento ou cansaço diante da etapa final da proposta didática, assim como ocorre com o uso *raro/equivocado* que volta a aparecer em algumas produções da versão final do texto 2. Sobre isso, cabe mencionar que o menor grau de monitoramento dos alunos diante da reescrita de seus textos pode afetar a escolha das estratégias que usarão em suas correções. Esses casos não configuram fator negativo para a pesquisa, pois se tratam de um comportamento natural do aluno em sala de aula durante o final do período letivo e deve, portanto, ser previsto por qualquer proposta didática que contemple as etapas de escrita e reescrita. O grande destaque vai para o aumento gradativo do uso *ocasional/correto* da pontuação nos textos da turma 901, dado esse que transparece as vantagens do trabalho com a reescrita. Por mais que os usos *raro/correto* e *ocasional/equivocado* persistam em alguns textos, fica claro o esforço dos alunos que deixam de produzir textos com *ausência de pontuação* ou com o uso *raro/equivocado*.

Em uma segunda etapa da análise acerca do uso da pontuação, foram levantados também os dados acerca da paragrafação. Quanto à paragrafação, pode-se observar os dados a seguir:

Gráfico 4: Paragrafação no texto 1 (primeira fase)

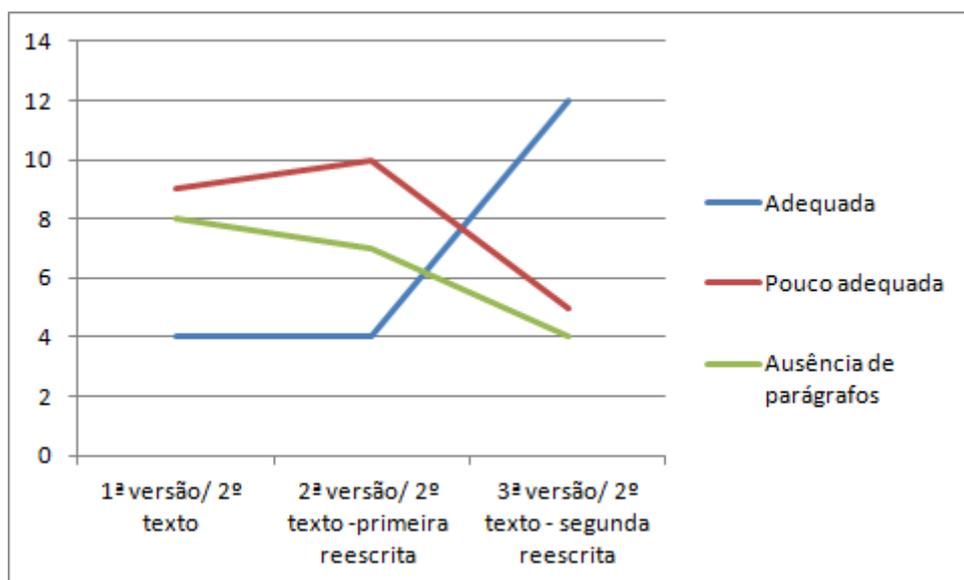


Fonte: Elaborado para a pesquisa

De acordo com o gráfico 4, a reescrita impacta significativamente no uso da paragrafação. O índice *ausência de parágrafo* caiu drasticamente quase na totalidade dos textos; em contrapartida, o uso *adequado* sofreu um grande salto. Esses dados mostram que, após a intervenção da professora, praticamente todos os alunos foram levados a dividir o seu texto em parágrafos. Essa intervenção se deu por meio de bilhetes escritos no pós-texto. A menção ao uso do parágrafo por meio dos bilhetes pode parecer um “facilitador” da reescrita; no entanto, os alunos é que definiram o momento em que um parágrafo terminava e outro começava, assim como a necessidade do espaço inicial e a pontuação final. Ou seja, os alunos fizeram uso da estratégia metacognitiva de reorganização no nível textual do parágrafo, nos momentos em que decidiram sua divisão. Eles também recorreram a uma estratégia metacognitiva quando recuperaram informações com as quais já haviam entrado em contato antes e confrontaram com o próprio texto, de modo a reestruturá-lo.

O gráfico abaixo mostra o índice do uso da paragrafação no texto 2. Ainda que de maneira mais discreta, é possível constatar novamente como a reescrita apresenta resultado positivo na versão final. Vale lembrar que a primeira reescrita do segundo texto foi realizada sem a intervenção escrita por parte da professora com o objetivo de verificar o que os alunos modificariam sozinhos em seus textos.

Gráfico 5: Paragrafação no texto 2 (segunda fase)



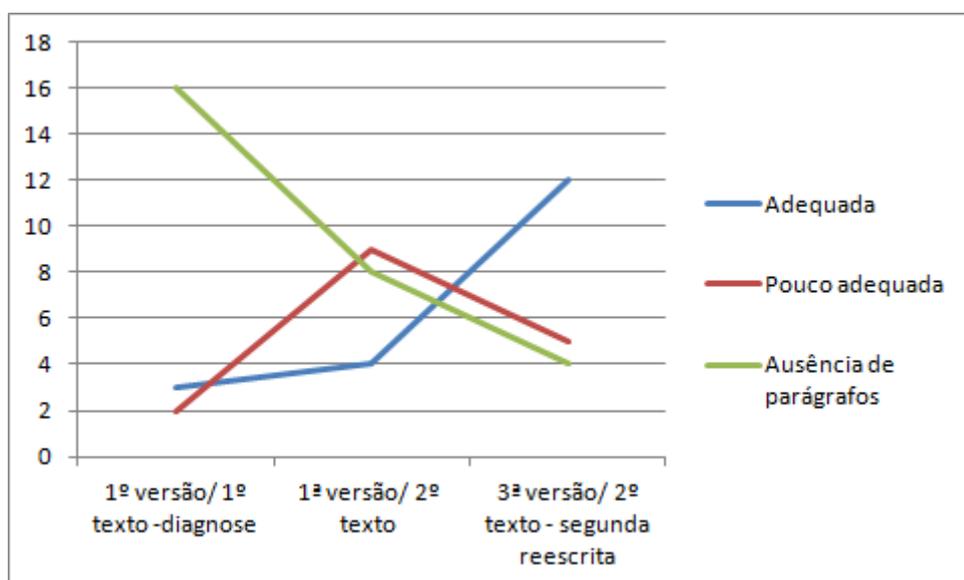
Fonte: Elaborado para a pesquisa

Sem a intervenção escrita feita pela professora-pesquisadora, os alunos que fizeram o

uso adequado da paragrafação, o mantiveram; o ponto positivo é que o número de textos com *ausência de paragrafação* diminuiu e o de textos com paragrafação *pouco adequada* aumentou. Deve-se considerar, nesse caso, que o uso *pouco adequado* é uma tentativa de aprimorar o texto por parte daqueles que não haviam dividido o texto em parágrafos. A versão final do texto 2 mostra novamente como as intervenções escritas nos textos dos alunos colaboraram para que as produções fossem paragrafadas adequadamente.

O próximo gráfico mostra como o trabalho de reescrita completo do texto 1 (primeira fase) influenciou a escrita da primeira versão do texto 2; os dados possibilitam, ainda, a comparação entre a diagnose e a versão final do texto 2.

Gráfico 6: Evolução do uso do parágrafo (diagnose x 1ª versão do texto 2 x versão final do texto 2)



Fonte: Elaborado para a pesquisa

Ao final da análise do uso da pontuação, ao longo do processo de escrita e reescrita, é notória a importância de um trabalho voltado para os aspectos gramaticais com vistas à produção textual. O levantamento dos principais desvios cometidos pelos alunos, a escolha do foco do problema, a sistematização da reescrita, a intervenção da professora e os momentos de cognição e metacognição por parte dos alunos mostraram-se etapas fundamentais do longo processo de aprendizagem.

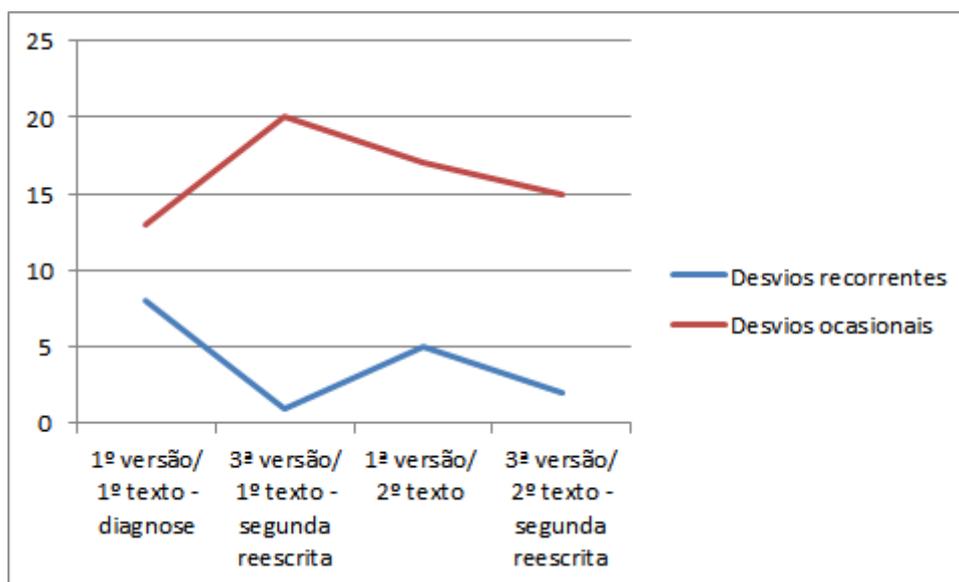
Fica evidente, ainda, que a reescrita sistematizada em sala de aula, com o apoio da intervenção da professora, reflete diretamente na produção dos alunos quando se trata do uso da paragrafação. O número de textos com ausência de paragrafação cai drasticamente quando

comparada a diagnose com a versão final do texto 2; o uso *pouco adequado* é mais significativo na primeira versão do texto 2, pois reflete a tentativa de os alunos acertarem, ademais, o uso *pouco adequado* é melhor que uso algum. E, por fim, o número de textos com o *uso adequado* sobe gradativamente, o que demonstra que é possível levar os alunos a atuarem de maneira agentiva quanto ao uso da língua.

4.2 Impactos da Reescrita nos Desvios quanto à Ortografia

A primeira análise do uso da ortografia nos textos do *corpus* deste trabalho foi feita sob dois parâmetros: textos que apresentam *desvios ortográficos ocasionais* e *desvios ortográficos recorrentes*, conforme explicitado na seção 3.4. Com isso, foram obtidos os dados apresentados no gráfico abaixo.

Gráfico 7: Ocorrência de desvios ortográficos nos textos



Fonte: Elaborado para a pesquisa

Foram comparadas a primeira versão do texto 1 (diagnóstico) e a última versão do texto 1; e também, a primeira versão do texto 2 com a última versão do texto 2. É possível comparar, ainda, a mudança no número de ocorrências entre o texto diagnóstico e a última produção feita. O aumento no número de *desvios ocasionais* entre a primeira e a última versão do texto 1 não é um ponto negativo se for considerado o fato de que o número de *desvios recorrentes* despencou. Isso indica que, ao final da primeira etapa do trabalho de escrita e

reescrita, os alunos passaram a cometer menos desvios ortográficos, além de menos tipos.

Outra observação que pode ser feita é o número de *desvios recorrentes* na primeira versão do texto 2 que, mesmo de maneira discreta, cai em relação ao que foi visto na produção diagnóstica. Nesta mesma etapa do trabalho, a quantidade de *desvios ocasionais* ainda persiste em resposta à diminuição de *desvios recorrentes*. Igualmente ao que já foi constatado anteriormente, esse dado revela os processos de tentativa de acerto dos alunos fornecendo indícios de que estiveram em constante processo de metacognição.

Por fim, o número de *desvios ortográficos recorrentes* cai de maneira satisfatória quando são comparadas a diagnose e a última versão do texto 2; o número de *desvios ortográficos ocasionais* aparece no final um pouco mais elevado que na diagnose em decorrência da queda dos *desvios ortográficos recorrentes*, ou seja, os desvios, em parte, deixaram de ser recorrentes e passaram a ser ocasionais ou nenhum, como será possível ver nos gráficos mais adiante. Ressalta-se que, embora seja difícil quantificar o número exato de erros, durante a correção dos textos verificou-se na versão final que os mesmos ainda apresentavam sim alguns desvios, porém em um número reduzido de ocorrências como, por exemplo, no texto a seguir:

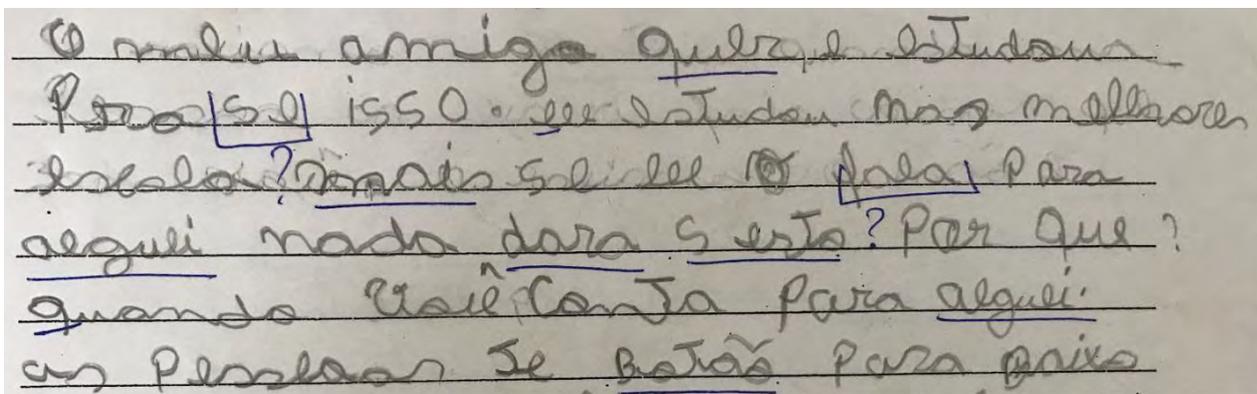


Figura 4: 1ª versão do texto 2 - Aluno 19

Fonte: Corpus da pesquisa (Obs.: as marcações à caneta foram feitas depois que eles reescreveram o texto a primeira vez)

A figura 4 contém o seguinte trecho:

–O meu amigo quer e estudou pra se isso. ele estudou nas melhores escola mais se ele fala Para alguem nada dará serto por que? quando você conta para alguem as pessoas te botão para baixo [...]” (1ª versão do texto 2 - Aluno 19).

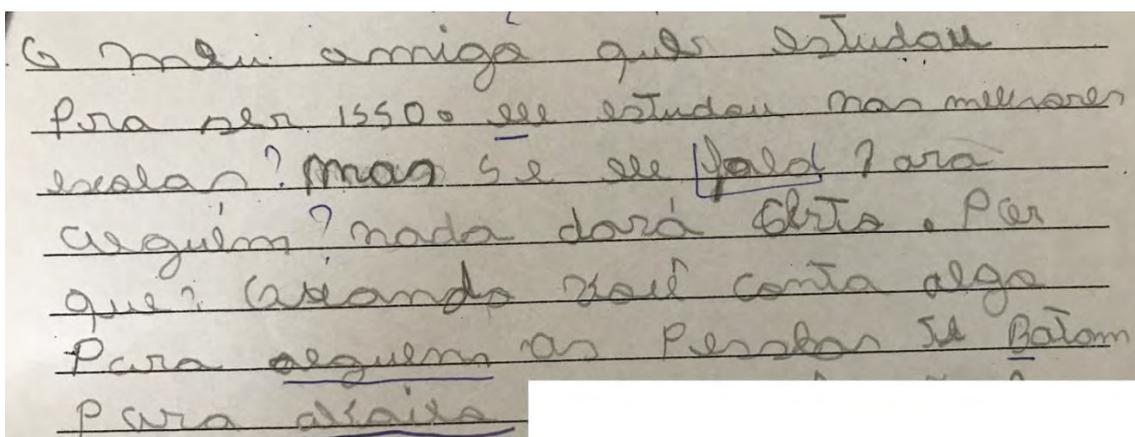


Figura 5: 3ª versão do texto 2 - Aluno 19

Fonte: Corpus da pesquisa

A figura 5 contém o seguinte trecho:

“O meu amigo que e estudou pra ser isso. ele estudou nas melhores escolas mas se ele fala Para alguem nada dará certo. Por que? Quando você conta algo Para alguem as pessoas te Botam para abaixo [...]” (3ª versão do texto 2 - Aluno 19).

O aluno, autor do texto acima, manteve algumas palavras com ortografia desviante: *fala* e *alguem*, ao invés de falar e alguém. A palavra *baixo* que estava corretamente grafada na primeira versão sofreu hipercorreção e foi acrescida da vogal *a*, tornando-se *abaixo*. Entretanto, é visualmente notório que esse aluno deixou de cometer muitos outros desvios destacados na primeira versão e que, portanto, seu texto deixou de apresentar *desvios ortográficos recorrentes* e passou a apresentar *desvios ortográficos ocasionais*.

Na segunda etapa de análise do uso da ortografia nos textos que compõem o *corpus* deste trabalho, foi realizado um levantamento dos principais tipos de desvios ortográficos. A tabela abaixo apresenta uma computação dos dados obtidos, na qual os valores numéricos representam a quantidade de alunos que cometeram o desvio descrito nas duas primeiras colunas, ainda que apenas uma vez em cada texto.

Quadro 7: Principais desvios ortográficos encontrados nos textos

CATEGORIZAÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS	SUBCATEGORIZAÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS	1ª versão / 1º texto (Diagnose)	versão final / 1º texto	1ª e 2ª versão/ 2º texto	versão final / 2º texto
Omissão de diacríticos	Ausência de acentuação	18	10	17	9
	Ausência de pingo i/j	8	4	10	5
Contexto competitivo devido à complexidade do sistema ortográfico	s/ss	1	0	1	0
	ss/ç	3	0	0	0
	ss, s/c	1	1	3	0
	s/z	1	0	0	0
	r/rr	1	0	0	0
	h inicial	0	0	1	0
Apoio na oralidade (processos diversos)	Sonorização/dessonorização (t/d)	1	0	0	0
	Alçamento/abaixamento (o/u)	3	0	0	0
	Lambdacismo (l/lh)	0	0	2	1
	R final (ausência no infinitivo, excesso em palavras comuns).	7	6	12	4
Apoio na oralidade (falha na segmentação)	Hipossegmentação	5	3	4	1
	Hipersegmentação	2	0	1	0
Desvios de outra ordem	Uso equivocado de letras maiúsculas e minúsculas	8	4	10	4
	Acréscimos de letras	7	0	0	0
	Letra a menos	2	0	6	1

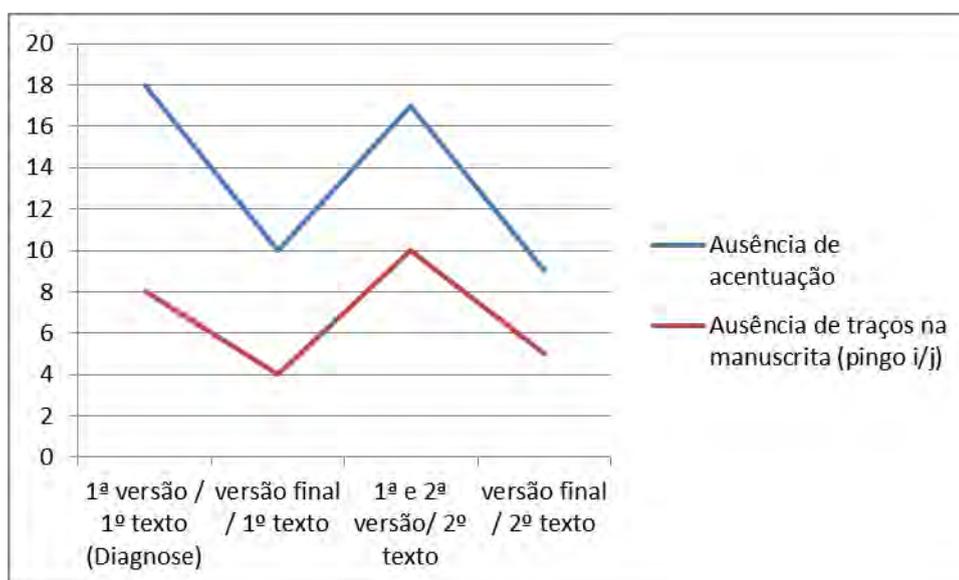
Fonte: Elaborado para a pesquisa

O primeiro dado, e também um dos que mais chamam a atenção, foi o relacionado à *omissão dos diacríticos*, que são os sinais gráficos colocados juntos ou sobre as letras a fim de modificar sua pronúncia, indicar a tonicidade de uma sílaba ou compor o seu desenho gráfico. Dentro dessa categorização, foram encontrados no *corpus* da pesquisa palavras com ausência de acentuação gráfica e também casos em que os alunos deixam de colocar o pingo nas letras *i* e *j*. Não se quer aqui igualar as ocorrências de ausência de acentuação gráfica com as de ausência dos pingos nas letras *i* e *j*, já que a acentuação atua como marcador de tonicidade da sílaba, cujo uso depende de diversas variáveis, enquanto o pingo faz parte do desenho gráfico das letras *i* e *j*. O que se deseja é observar que o grande número de ausências de ambos diacríticos pode revelar que, para alguns alunos, as marcas gráficas dispostas sobre os grafemas parecem não ser tão relevantes à escrita, sendo tratadas como desnecessárias à leitura da palavra. Esse assunto foi tratado em dissertação do PROFLETRAS, recentemente publicada, a qual apresenta um estudo acerca do uso da pontuação. Segundo o autor desse trabalho, Barreto (2018), ~~n~~ não raro, em respostas dissertativas, às vezes de duas linhas, os

acentos não são usados pelos alunos. Indagados, a resposta é quase sempre: Ah! É só um acento, não faz diferença..” (BARRETO, 2018, p. 14). Essa compreensão por parte do aluno pode ser justificada pelo fato de que há regras ortográficas que são arbitrárias (LEMLE, 2011) e, com isso, acaba ficando a critério do aluno, diante da dúvida ou do desconhecimento da regra, que escolha fazer no momento da escrita. A escolha quanto ao uso dos diacríticos, em muitos dos casos, acaba sendo pela não utilização. Essa problemática denota a importância de trabalhos voltados exclusivamente para esse tema visto a complexidade do sistema ortográfico do Português e do seu processo de apropriação por parte dos discentes. Nesta pesquisa, portanto, os diacríticos foram alvos de intervenções indicativas com o intuito apenas de avaliar de que maneira os alunos atuavam sobre esse uso durante a reescrita, sem aprofundar-se no tema.

Todos os alunos deixaram de acentuar palavras em um de seus textos, pelo menos uma vez. As etapas de escrita e reescrita de textos oportunizaram aos alunos momentos de reflexão metalinguística acerca dos desvios a partir do momento em que não apenas observam o erro, mas também planejam como iriam corrigi-lo. O próximo gráfico mostra como os alunos acentuaram seus textos e utilizaram o pingo nas letras *i* e *j* após as intervenções.

Gráfico 8: Omissão de diacríticos



Fonte: Elaborado para a pesquisa

O gráfico 8 mostra de maneira regular que, a cada reescrita, cerca de metade dos alunos ainda continuava cometendo desvios quanto à acentuação. Ao comparar, contudo, o

texto diagnóstico com o sexto e último texto, nota-se que cai pela metade a quantidade de textos que apresentam palavras sem acentuação gráfica. Isso mostra que a escrita e a reescrita de textos é de extrema importância para que os alunos passem a acentuar as palavras. Fica claro, também, que a intervenção da professora se mostra necessária nas próximas vezes em que o aluno for produzir um texto. Nesse caso, a reescrita proporcionou à professora identificar a acentuação gráfica como um tema importante a ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. Quanto ao uso do pingô nas letras *i* e *j*, o grau de ocorrência é similar ao de acentuação. Os dados mostram que as intervenções indicativas feitas pela professora levam alguns alunos a atentarem para a ausência dos diacríticos. Essa informação demonstra que a tarefa de reescrita dos textos se revela de extrema relevância, visto que leva os alunos a atuarem sobre a escrita das palavras e também permite ao professor identificar quais deles precisam de uma orientação mais aprofundada sobre o tema.

Outro tipo de desvio bastante observável é o que decorre do *apoio na oralidade*. Dentro dessa categoria, os desvios que mais tiveram ocorrência foram os relacionados ao uso do rótico no final dos verbos infinitivos ou ao erregrafismo, que consiste no acréscimo em formas verbais conjugadas no passado como em, por exemplo, *-eu desistir*”.

Recentemente, dois trabalhos³ oriundos do PROFLETRAS tiveram como tema o uso do *r* em final de palavras e verbos. Assis (2019) pesquisou o apagamento dos róticos em infinitivos verbais e a hipercorreção na escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental. O autor não só investigou a ocorrência desses desvios, como também propôs atividades de andaimagem que pudessem sanar as dúvidas dos alunos quanto ao uso do *r*. Além disso, verificou o impacto dessas atividades na escrita dos alunos. Uma de suas principais conclusões se refere ao fato de que levá-los a elaborarem as próprias regras ortográficas como meio de fixação do conteúdo configura uma tarefa árdua e complexa, pois exige que os estudantes recuperem informações, organizem e redijam essas regras, o que, segundo o pesquisador, se revela desafiador diante da imaturidade dos alunos. A andaimagem se faz essencial nesse processo e se mostra eficaz para esse tipo de atividade. Outra conclusão importante é que

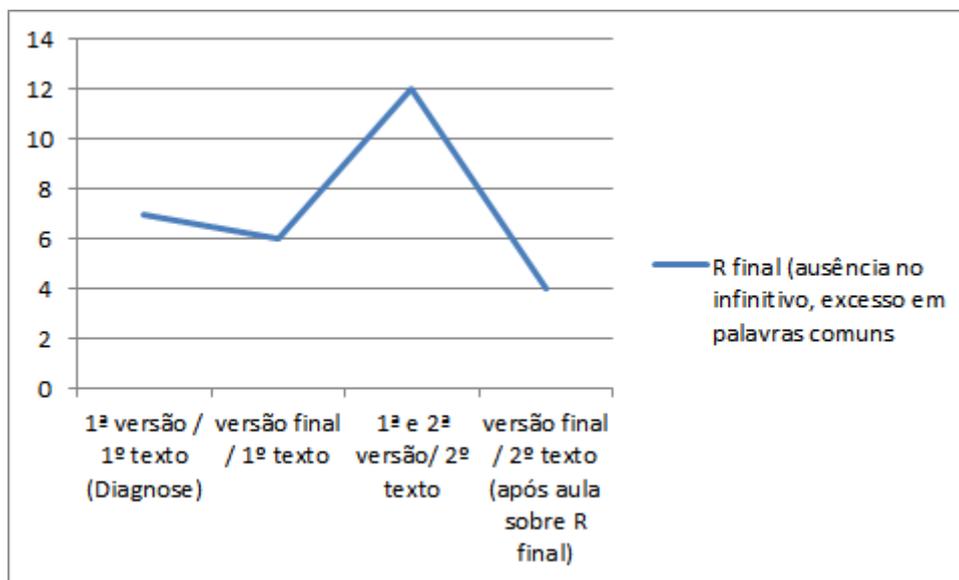
o ensino pautado na origem do desvio ortográfico e sua consideração na mitigação do problema podem contribuir positivamente na construção de regras ortográficas, além de combater a estereotipação de alunos que apresentem dificuldades (ASSIS, 2019, p. 73-74).

³ Dissertações orientadas pela mesma professora que orientou esta pesquisa, a Professora Dr^a Tânia Mikaela Garcia Roberto, no âmbito do PROFLETRAS.

Ou seja, não basta apenas apontar o desvio ortográfico e esperar que o aluno aprenda determinada regra. É preciso, também, que o ensino da ortografia tenha em vista o porquê de o aluno cometer tal desvio com o intuito, não de classificar o aluno, mas de levá-lo a compreender a regra que há por trás da sua dúvida. Nesse sentido, a reescrita é a atividade que colaborará com a aprendizagem gradual do sistema ortográfico, sem excluir a necessidade de outros projetos voltados exclusivamente a esse conteúdo.

Cesar (2017) também realizou uma pesquisa sobre a hipercorreção nos casos do uso do *r* em posição de coda silábica, o erregrafismo. A pesquisadora analisou os modos pelos quais atividades voltadas para a consciência fonológica e morfológica poderiam colaborar com o aprendizado de alunos do nono ano do Ensino Fundamental. A autora constatou que atividades que envolvem comparação de palavras (diferenças e semelhanças) ajudam os alunos a perceberem a correspondência entre unidades sonoras e gráficas, o que contribuiu diretamente para com a aprendizagem das regularidades fonêmico-grafêmicas e morfológico-gramaticais. Cesar (2017) também observou que atividades envolvendo pseudopalavras fazem com que os alunos recorram aos seus conhecimentos morfológicos de modo que esses saberes sejam consolidados.

Gráfico 9: Apagamento do rótico e erregrafismo



Fonte: Elaborado para a pesquisa

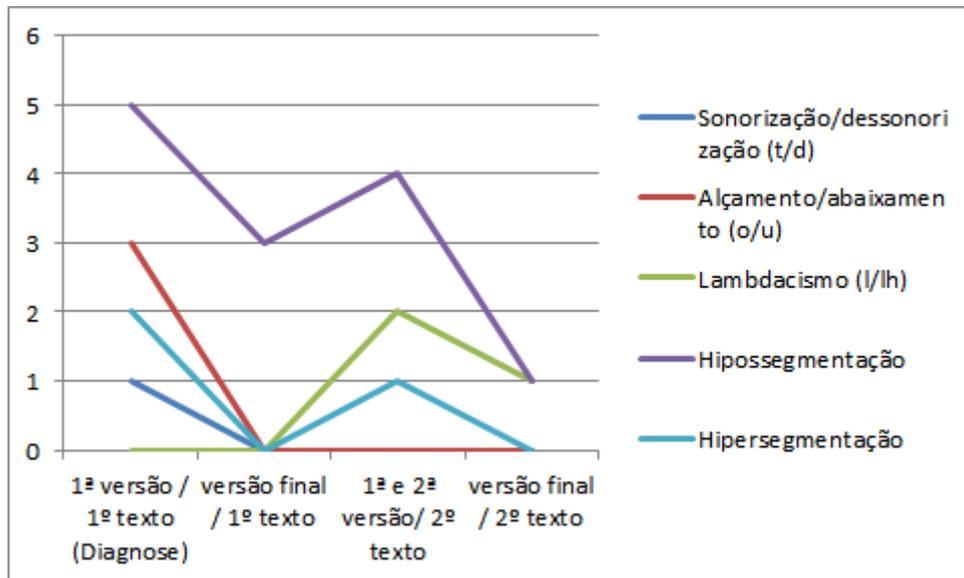
É possível perceber que, durante a produção dos três primeiros textos, isto é, durante a primeira fase da pesquisa, as etapas de escrita, intervenção e produção final não resultaram

em grande mudança no que tange ao uso dos róticos. Isso mostra que é preciso mais do que intervenções indicativas nos textos a serem reescritos por eles. Ou seja, fica clara a importância de pesquisas voltadas para o tema em questão, como as que foram feitas por Assis (2019) Cesar (2017). Com exceção das atividades envolvendo pseudopalavras, a dissertação de Cesar (2017) é a que apresenta proposta de atividade mais parecida com a que foi aplicada durante a execução deste trabalho.

A aula descrita na seção 3.5.1, sobre o uso dos róticos e do erregrafismo, foi oferecida aos alunos participantes da pesquisa a fim de atenuar as dificuldades diante da ausência ou presença do *r* no final das palavras; essa aula gerou resultados diferentes nas reescritas. De acordo com o gráfico nove, o número de textos contendo os desvios relacionados à presença do *r* cai de doze para quatro, ou, melhor dizendo, tem sua ocorrência reduzida a um terço na segunda fase da pesquisa. Resultado considerável quando comparado ao da primeira fase que apresentou uma queda de sete ocorrências para seis, apenas. Convém elucidar que uma única aula não é suficiente para gerar um conhecimento complexo acerca desse conteúdo, visto a sua complexidade de cunho fonético e fonológico e a necessidade de construção de conhecimentos morfossintáticos. Devido a esse fato, a pesquisa se voltou, principalmente, à averiguação das maneiras pelas quais as intervenções escritas, feitas pela professora-pesquisadora, e a reescrita dos textos interferiram nas correções quanto ao uso dos róticos e ao erregrafismo. Além disso, constatou-se a importância do trabalho com escrita e reescrita como sendo atividade fundamental para que o professor identifique conteúdos que carecem de maior atenção.

Os demais desvios relacionados ao *apoio na oralidade*, como se pode verificar no próximo gráfico, tiveram suas ocorrências reduzidas a uma ou zero.

Gráfico 10: Demais desvios de apoio na oralidade



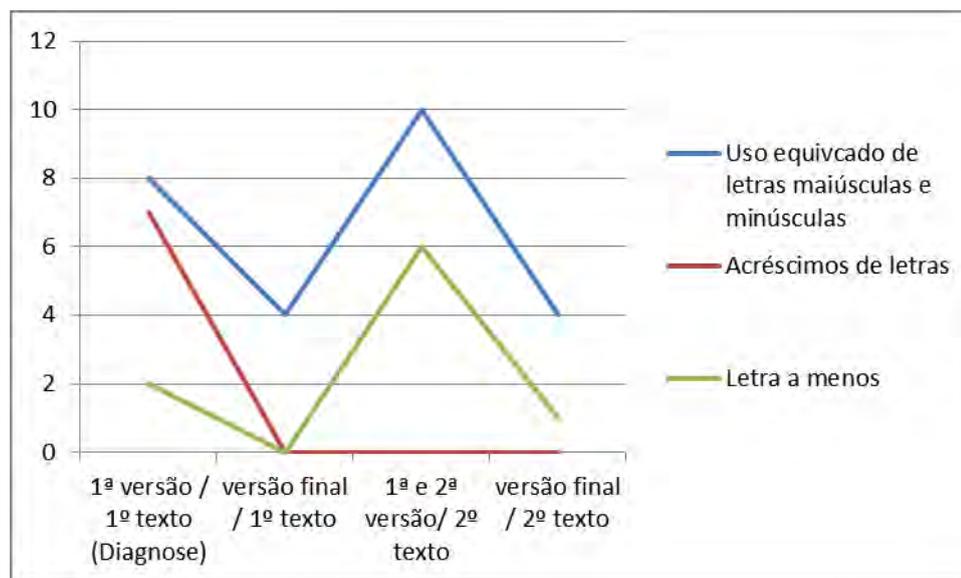
Fonte: Elaborado para a pesquisa

Esses dados demonstram que a intervenção indicativa foi o suficiente para que o aluno reconhecesse o problema e agisse sobre ele, por meio de um processo de recuperação de conhecimentos de seu arcabouço linguístico e vinculação desse conhecimento com seu próprio texto. Esse processo, mais uma vez, colabora com a construção do conhecimento metalinguístico do aluno.

A última categorização dos desvios ortográficos encontrados nos textos dos alunos participantes da pesquisa, tratados nesta dissertação como *desvios de outra ordem*, abrange aqueles relacionados ao uso equivocado de letras maiúsculas e minúsculas e os relacionados ao acréscimo ou apagamento de letras. Os dois últimos casos tiveram número pequeno de ocorrências e foram reduzidos a zero, ou quase zero, após terem sido apontados pela intervenção indicativa da professora. Esse dado revela que a tarefa de reescrita dos textos, acrescida das intervenções indicativas, levou os alunos não só a observarem os pontos que necessitavam de ajustes, como também a realizarem as operações linguísticas de *acrécimo* ou *substituição* no nível do grafema.

O desvio de maior ocorrência dentro dessa categoria são os relacionados ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, como pode ser visto no gráfico 11.

Gráfico 11: Desvios de outra ordem



Fonte: Elaborado para a pesquisa

O *uso equivocado de letras maiúsculas e minúsculas* se refere aos casos em que os alunos escreveram nomes próprios iniciados com letra minúscula ou não utilizaram letra maiúscula em início de parágrafos ou após pontos. Há, ainda, os casos de alunos que utilizam letras maiúsculas no meio do corpo do texto. Isso parece ocorrer por aparente costume que se deve, possivelmente, ao traçado mais fácil, visto que, nesses casos, são utilizadas letras caixa alta, ao invés da letra cursiva. Outro fator que colabora para o uso de letra caixa alta misturada à escrita cursiva é o fato de cada vez mais os recursos tecnológicos fazerem parte da vida dos alunos, o que favorece o desuso da manuscrita.

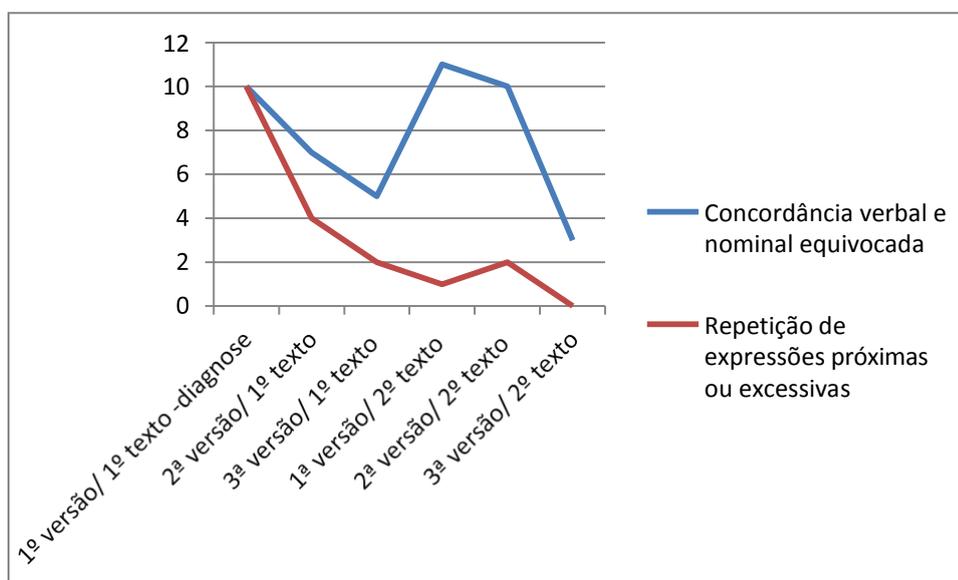
O indicativo *uso equivocado de letras maiúsculas e minúsculas*, em um movimento de subida e descida, sugere que os alunos, nas primeiras reescritas, passam a pontuar os seus textos com pontos finais, contudo não utilizam letra maiúscula após esse uso. Somente nas segundas reescritas (versões finais) é que fazem a alternância de minúsculas para maiúsculas. Infere-se que os alunos só se deram conta desse uso equivocado depois da intervenção da professora, o que pode indicar que os alunos não consideram relevante o uso de letras maiúsculas no início de períodos seguidos de ponto final e que, portanto, esse assunto carece de ensino e aula específica. O fato de o uso de pontos finais interferir no uso de letras maiúsculas revela a importância do tema acerca do uso de letra maiúscula que, a princípio pode ser irrelevante no processo de produção textual. Isso mostra que um trabalho –sistemizado de desenvolvimento metacognitivo a respeito desses temas espalha-se a outras

esferas linguísticas e cognitivas, uma vez que um trabalho que envolva planejamento andaimico e reflexivo afeta o raciocínio como um todo” (ROBERTO, 2019)⁴.

4.3 Demais Desvios

Outros aspectos importantes em uma produção textual foram observados nos textos da turma 901, ainda que de maneira secundária. As intervenções indicativas, por exemplo, também surtiram efeito nos desvios quanto à concordância verbal e nominal e à repetição de expressões. Como pode ser constatado no gráfico 12.

Gráfico 12: Demais desvios observados nos textos



Fonte: Elaborado para a pesquisa

Nesse gráfico, o item *concordância verbal e nominal equivocada* significa que o aluno, pelo uma vez, cometeu equívoco quanto às concordâncias verbal e nominal. Cabe salientar que os contextos sintáticos levados em consideração no momento de análise dos textos são aqueles referentes aos casos em que não houve distanciamento entre substantivo e determinante ou adjetivo, no caso da concordância nominal, ou entre sujeito e verbo, no caso da concordância verbal. Ambos os tipos de concordância foram colocados juntos porque todos os equívocos encontrados diziam respeito ao uso do plural, tanto nos casos de concordância verbal, quanto nos de concordância nominal. O que sugere que compreendem melhor

⁴ Citação obtida durante os debates oriundos do processo de orientação entre a professora orientadora e a mestranda autora desta dissertação.

concordância quanto a gênero, no caso da nominal, por exemplo.

Repetição de expressões diz respeito a ocorrências em que os alunos repetiram várias vezes, ou de maneira próxima no texto, uma expressão. As intervenções nesse sentido colaboraram para uma coesão textual adequada e levaram os alunos a se valerem de mecanismos de coesão textual como substituição ou supressão. O uso de coesão anafórica foi pouquíssimo observado, o que confirma a importância do trabalho com escrita e reescrita também como instrumento de identificação de conteúdos que necessitam ser ensinados ou reforçados pelo professor, a fim de introduzir saberes tão caros à produção escrita do aluno.

O índice *concordância verbal e nominal equivocada* cai ao final da primeira fase do trabalho com a reescrita e volta a subir no início da segunda fase indicando que a intervenção da professora foi eficaz nos momentos de reescritura, todavia não é o suficiente para que o aluno deixe de cometer esses desvios em textos futuros em curto prazo. Embora tenham sido poucas as ocorrências verificadas, convém, diante desse fato, promover aulas sobre o tema em questão. A escrita e a reescrita de textos, nesse caso, funcionaram como mecanismo de identificação de um assunto urgente para ser trabalhado em sala de aula, visto que a intervenção indicativa levou o aluno a observar o erro e corrigi-lo logo a seguir, mas não o levou a se apropriar desse conteúdo. O curioso é que os alunos identificam o que deve ser corrigido — geralmente o plural — porém parecem não se preocupar com isso nas escritas seguintes. O fato provavelmente se deve à variedade vernacular do aluno tão presentes nos textos analisados.

A *repetição de expressões* caiu gradativamente mostrando que o processo de escrita e reescrita e, também, as intervenções indicativas, são eficazes, já que levam os alunos a se darem conta desse problema quase que de maneira definitiva. Somente dois, dentre vinte e um textos, continham repetição de expressões na versão final do último texto; no texto diagnóstico, metade das produções apresentava repetição de expressões.

4.4 Considerações sobre o Impacto da Reescrita na Produção Textual

Após essa primeira análise, é possível perceber que a sistematização dos processos de escrita e reescrita surtiu efeitos positivos nas produções textuais dos alunos de maneira gradativa, ou seja, por meio de um trabalho de constante produção e refacção. Os problemas textuais sobre os quais esta pesquisa se debruçou foram suavizados ao longo das duas fases da pesquisa sobre reescrita; no entanto, convém constatar que a reescrita por si só pode não ser

sempre eficaz, como no caso da presença do *r* em final de verbos, por exemplo, em que se fez necessária a aplicação de uma aula sobre o assunto. Nesse sentido, é importante salientar que, mesmo que não solucione um problema textual, esse tipo de trabalho permite ao professor identificar o que precisa ser ensinado ou lembrado. Não era esperado pela professora-pesquisadora que a tarefa de reescrita solucionasse todos os problemas encontrados nos textos dos alunos, mas sim, que a reescrita atuasse como atividade colaboradora da aprendizagem dos aspectos textuais por meio do incentivo à utilização de estratégias de que os alunos poderiam se valer em prol do aperfeiçoamento de seus textos.

Outra observação importante é que a tarefa de reescrita após a intervenção do professor permite ao aluno corrigir seu texto, não por que obteve a resposta correta, mas sim por ter sido levado a uma prática agentiva ante o erro em um processo de metacognição. Após anos de uma rotina escolar que nem sempre criou no aluno o hábito de rever seus erros e pensar em soluções para saná-los, é improvável que o aluno identifique sozinho onde estão todos os desvios de sua produção escrita, devido à complexidade da tarefa. Diante disso, fica evidente a relevância de uma intervenção que apenas indique onde se faz necessária a correção e que permita ao aluno pensar sobre o que pode ser melhorado e agir sobre isso, ao invés de uma intervenção que soluciona o problema no texto sem antes ter permitido que o aluno tentasse resolvê-lo. Daí a importância da escolha das intervenções escritas indicativas e textual-interativas, uma vez que possuem caráter dialógico (RUIZ, 2015), propiciando o diálogo entre professor e aluno durante o aperfeiçoamento de seu texto. É a intervenção dialógica que permite o diálogo entre professor e aluno como meio de levar os aprendizes a escolherem as estratégias metacognitivas necessárias à correção de suas produções ao mesmo tempo em que oportuniza o desenvolvimento metalinguístico do aluno.

Conclui-se, nesta seção, que, em muitas das vezes, o que o estudante necessita é da prática constante, da oportunidade de recuperar informações, do apoio do professor e de um trabalho personalizado de acordo com suas dúvidas.

4.5 Principais Estratégias Metacognitivas Utilizadas pelos Alunos

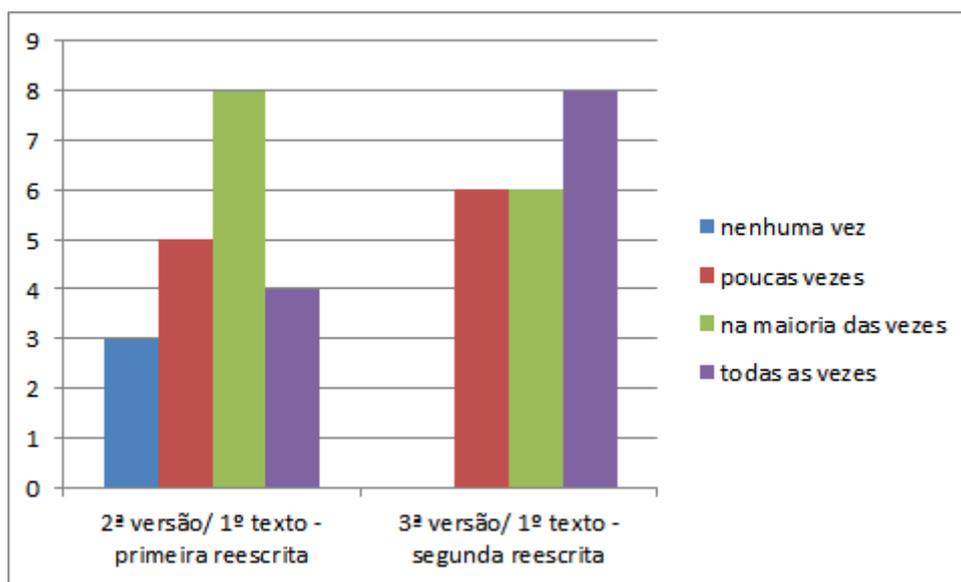
Esta seção se dedica à realização de um levantamento acerca do quanto às intervenções dialógicas foram atendidas durante as reescrituras. Em um primeiro momento, foram analisados os dados referentes às intervenções indicativas, aquelas em que a professora-pesquisadora apontou as ocorrências dos desvios sem fornecer a solução para as correções a

serem feitas. Em seguida, foram analisados os casos referentes às intervenções textual-interativas, por meio das quais a professora-pesquisadora comunicou-se com os participantes da pesquisa através de bilhetes escritos no pós-texto. Por último, esta seção analisa os dados obtidos por um questionário feito pela professora-pesquisadora, a fim de verificar as demais estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos durante a reescrita dos textos.

4.5.1 Atendimento às intervenções indicativas

O gráfico abaixo demonstra quantas vezes as intervenções indicativas foram atendidas e com qual intensidade durante a primeira fase da pesquisa, ou seja, das etapas de escrita e reescrita da primeira crônica.

Gráfico 13: Atendimento às intervenções indicativas na produção da primeira crônica (texto 1)



F

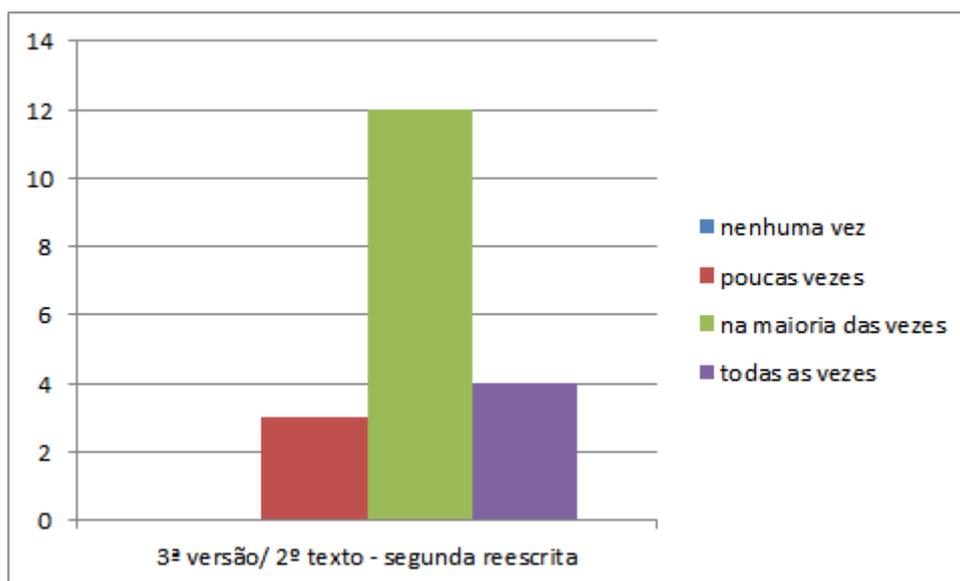
Fonte: Elaborado para a pesquisa

É possível observar que os poucos alunos que não atenderam às intervenções *nenhuma vez* na primeira reescrita passaram a atender, ainda que *poucas vezes*, na segunda. O destaque vai para a quantidade de alunos que passaram a atender, na segunda reescrita, as intervenções indicativas feitas pela professora *todas as vezes*. Em decorrência desse fato, o número de alunos que atenderam as intervenções na *maioria das vezes* caiu na segunda reescrita, igualando-se à quantidade de alunos que atenderam as intervenções *poucas vezes*. Conhecer esses dados pode favorecer o trabalho do professor que avaliará os pontos positivos e

negativos de trabalhar com as intervenções indicativas. Para este trabalho, a escolha das intervenções indicativas foi favorável à produção textual, já que é possível observar o aumento no número de alunos que passaram a obedecer às intervenções e, desse modo, a realizar mais estratégias de correção, o que contribui diretamente para a construção de seu conhecimento metalinguístico.

A dinâmica na segunda fase da pesquisa se deu de maneira diferente, pois a primeira versão do texto 2 não sofreu nenhuma intervenção com o intuito de se analisar o que os alunos já eram capazes de modificar sozinhos na primeira reescrita do segundo texto. Portanto, o gráfico abaixo mostra apenas o atendimento às intervenções indicativas realizadas na segunda versão do texto 2, antes da última etapa de reescrita.

Gráfico 14: Atendimento às intervenções indicativas na produção da segunda crônica (texto 2)



Fonte: Elaborado para a pesquisa

Ao contrário do que ocorreu na primeira fase, o número de alunos que atenderam às intervenções *todas as vezes* foi pequeno na última reescrita. Em contrapartida, o número de alunos que atenderam na *maioria das vezes* aumenta em detrimento do número de alunos que atenderam *poucas vezes* ou *nenhuma vez*. Nesse caso, o ponto positivo é que menos alunos corrigiram *poucas vezes* ou *nenhuma vez* os seus textos. Esses dados são compatíveis com a análise do número de ocorrência de desvios constatados na seção anterior.

Ainda sobre a segunda fase da pesquisa, convém mostrar quais mudanças quanto aos aspectos gramaticais os alunos realizaram sem as intervenções indicativas.

Quadro 8: Quantitativo de alunos que realizaram correções no texto sem intervenção

Correção sem auxílio de intervenção indicativa	2ª versão/ 2º texto - primeira reescrita
Ortografia	3
Pontuação	6

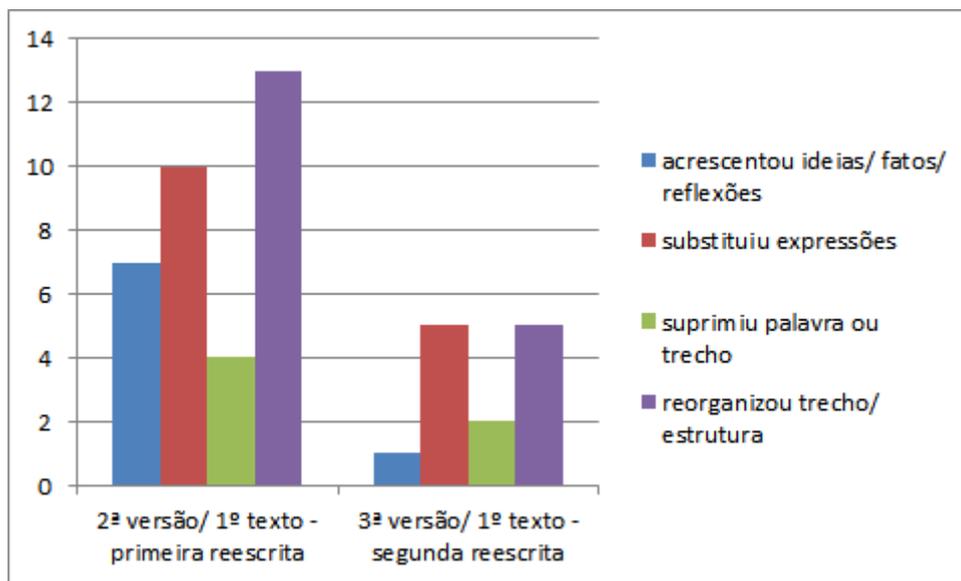
Fonte: Elaborado para a pesquisa

O número de alunos que fizeram modificações na ortografia e na pontuação é baixo se considerado que 21 alunos participaram da proposta didática. Esse dado revela que os alunos participantes, em sua maioria, dependem da intervenção da professora, não para corrigir os desvios, mas sim para localizar os desvios. Todos os dados anteriores revelam que após a intervenção indicativa, os alunos dão conta, na maioria das vezes, das correções a serem feitas; o que falta, portanto, é criarem o hábito de procurar por esses desvios, o que só vai acontecer quando as aulas de língua materna proporcionarem aos estudantes momentos de escrita e reescrita de maneira sistemática e recorrente.

4.5.2 Atendimento às intervenções textual-interativas

A correção textual-interativa levou os alunos a realizarem as operações linguísticas de *reorganização*, *acréscimo*, *substituição* e *supressão* de palavras, sentenças, trechos e ideias (MENEGASSI, 2001). A escrita dos bilhetes foi a estratégia escolhida pela professora e as operações linguísticas foram as estratégias escolhidas pelos alunos para refinarem seus textos. Os alunos utilizaram-se dessas estratégias, apesar de a professora não ter mencionado essa nomenclatura nos bilhetes deixados por ela, o que revela o caráter metacognitivo dessa atividade. As operações de *supressão* e *substituição* também foram respostas a algumas intervenções indicativas ao nível da palavra; entretanto, esta seção se dedicará apenas às intervenções que se deram por meio de bilhetes. A tabela a seguir mostra as ocorrências dessas operações linguísticas nos textos da primeira fase da pesquisa lembrando que, nessa fase, todas as reescritas foram realizadas após intervenções da professora.

Gráfico 15: Atendimento às intervenções textual-interativas na primeira crônica (texto 1)

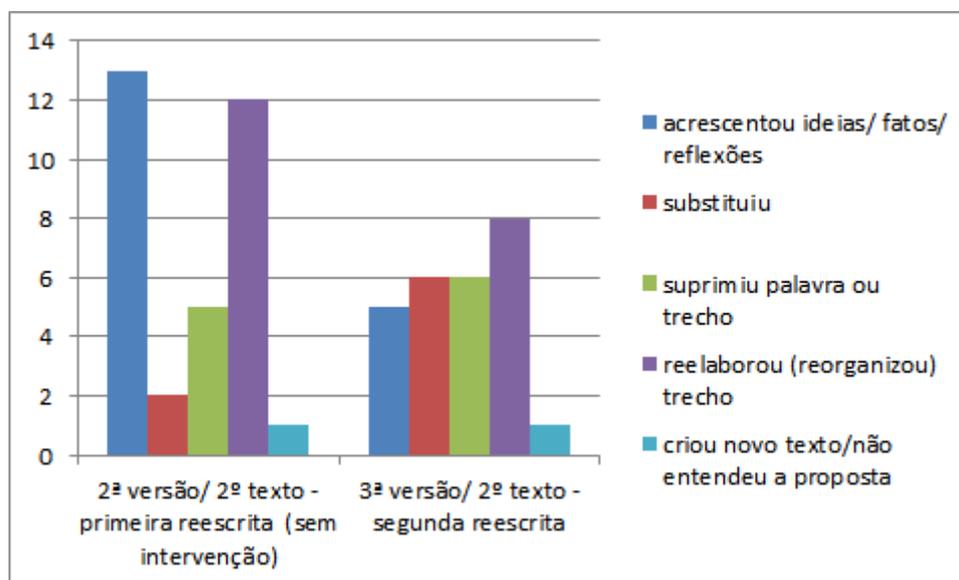


Fonte: Elaborado para a pesquisa

O *acréscimo de ideias* se fez bastante presente na primeira reescrita ao contrário do que acontece na segunda, o que revela que a grande maioria dos alunos só acrescentou ideias ao texto uma vez, deixando para a segunda reescrita outros tipos de reajuste. A *substituição* foi a segunda estratégia mais utilizada pelos alunos na primeira fase, o que pode estar relacionado com a diminuição de palavras com ortografia equivocada, conforme visto anteriormente, uma vez que alguns alunos substituíram palavras por não saberem como grafá-las corretamente. A *supressão* foi a menos utilizada nos dois momentos de reescrita, enquanto a *reorganização* foi a mais contemplada de uma maneira geral. É importante lembrar que na segunda reescrita todas as estratégias foram pouco utilizadas devido à primeira reescrita já ter promovido as mudanças mais necessárias ao texto de cada aluno. Isso mostra que, a cada atividade de reescrita, as produções dos alunos carecem cada vez menos de intervenções e adequações.

Na segunda fase da pesquisa, apenas a segunda reescrita foi feita após intervenção da professora; ainda assim, é possível observar mudanças já na primeira reescrita.

Gráfico 16: Atendimento às intervenções textual-interativas na segunda crônica (texto 2)



Fonte: Elaborado para a pesquisa

As estratégias de *acrécimo* e *reorganização* foram as mais utilizadas pelos alunos quando não houve intervenção. Isso mostra que passaram a utilizar mais vezes a *substituição* e a *supressão* da intervenção que os faça perceber que há trecho ou palavra problemática, tanto que, na segunda reescrita, intermediada pela professora, o número de alunos que recorreram a essas estratégias aumentou. Em uma última leitura do gráfico acima, novamente fica claro que a *acrécimo* de ideias só é feito pela maioria dos alunos apenas uma vez e que a *reorganização* foi a estratégia mais escolhida pelos alunos de uma maneira geral diante da intervenção textual-interativa.

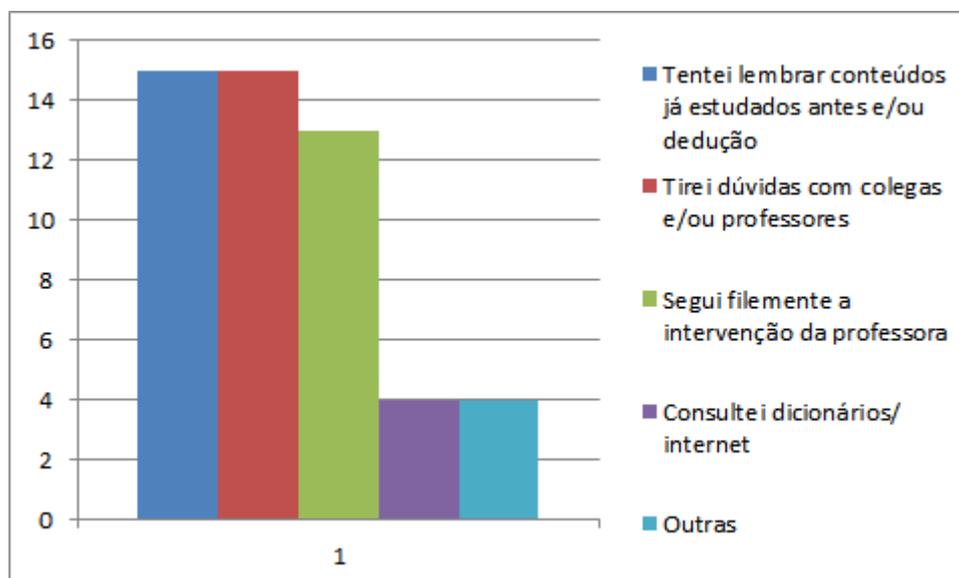
Esses dados são de grande importância para os professores de Língua Portuguesa, pois evidenciam como o trabalho de escrita e reescrita, juntamente com o suporte das intervenções do professor, pode auxiliar os alunos a escreverem cada vez mais conscientes dos recursos linguísticos, e também discursivos, de que seus textos precisam.

4.5.3 Demais estratégias utilizadas pelos alunos

Ao final das duas fases de escrita e reescrita das crônicas, foi pedido aos alunos que respondessem a um questionário que tinha como objetivo fazer um levantamento das estratégias utilizadas por eles nos momentos de reescrita. Nessa atividade eles deveriam marcar as estratégias a que mais recorreram. As opções e o número de ocorrências podem ser

vistos no gráfico a seguir.

Gráfico 17: Demais estratégias utilizadas pelos alunos



Fonte: Elaborado para a pesquisa

A maior parte dos alunos marcou entre três e quatro opções. De acordo com os dados expostos, é notório que a grande maioria dos alunos se valeu de pelo menos uma das três estratégias com maior ocorrência.

A primeira opção, *lembrar conteúdos já estudados antes e/ou dedução*, demonstra que muitos alunos precisaram recuperar informações já conhecidas por eles e, com isso, puderam tanto deduzir como realizar a correção. Esse processo não é tão passivo quanto parece, já que, para realizarem tal ação, os alunos precisaram controlar e monitorar o fluxo de informação (NELSON E NARENS, 1990 *apud* JOU E SPERB, 2006) que envolve o conhecimento sobre o uso da língua em questão, como pode ser visto na seção 2.5.

Tirar dúvidas com colegas e professores foi a segunda opção mais escolhida, o que pode sugerir que a troca de informações entre colegas é um excelente aliado da aprendizagem; no momento em que um aluno tira dúvida com o outro, o assunto, ainda que brevemente, é debatido entre os colegas, gerando descontração e uma aprendizagem descompromissada, porém efetiva. Quanto às dúvidas tiradas com a professora, a mesma limitou-se a fazer questionamentos que levassem o aluno a chegar à conclusão, nunca fornecendo a resposta pronta, atuando mais uma vez, desse modo, na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2005).

A opção relacionada a *seguir fielmente a intervenção da professora* foi a terceira estratégia a que os alunos mais recorreram. Essa estratégia já foi bastante abordada nesta dissertação e a marcação dessa opção apenas comprova a importância das intervenções feitas nos textos e como elas foram objeto de escolha dos alunos, uma vez que grande parte deles não seguiram fielmente as intervenções.

As demais opções, *consulta a dicionários e/ou internet e outras*, apareceram de maneira discreta no gráfico. Esse dado é explicável diante do fato de que os dicionários não estiveram disponíveis aos alunos em todas as etapas da proposta didática devido a problemas internos da unidade escolar em que ocorreram as atividades. O acesso à internet para o fim de pesquisa foi autorizado, no entanto a maior parte os alunos não possui celular com acesso à rede. Destaca-se aqui a relevância da adequação da infraestrutura das escolas públicas que, em decorrência do não investimento por parte dos órgãos públicos, nem sempre possuem recursos disponíveis à aplicação de projetos que buscam reparar *déficits* de aprendizagem originados no próprio seio escolar. A escola precisa estar preparada para receber o aluno que está inserido no contexto tecnológico atual da sociedade, o que demanda o uso das tecnologias atuais disponíveis em prol do letramento escolar e digital.

4.6 Análise do Desempenho Individual

Consoante às reflexões desta pesquisa, foi privilegiado o desenvolvimento individual de cada aluno quanto à sua escrita, apesar de os dados comentados até agora serem de caráter coletivo. Portanto, é necessário explicar que o trabalho de escrita e reescrita foi individualizado, pois a professora-pesquisadora analisou cada texto de forma individual, bem como interveio de maneira personalizada nas produções de cada estudante. Por se tratar de uma pesquisa que ocorreu durante as aulas de Língua Portuguesa, houve, em determinados momentos, certa dificuldade em se separar a função de professora da função de pesquisadora. Diante disso, todo o processo levou em consideração os aspectos didáticos e pedagógicos com vistas ao aprendizado e não apenas à pesquisa. A professora, além de levantar os dados analisados neste trabalho, pôde verificar, também, a evolução da escrita de cada aluno. Essa evolução corresponde até mesmo a detalhes secundários para esta pesquisa, porém, extremamente importantes quando se trata de sala de aula, como por exemplo: a melhora da caligrafia, a empolgação de alguns alunos ao escreverem textos maiores e mais detalhados e o interesse do aluno em aperfeiçoar suas produções. Diante de tal fato, serão mostrados aqui o

desempenho e a evolução textual de dois alunos que se encontram em níveis diferentes de aprendizagem. São eles os alunos 02 e 15. As próximas imagens são as três versões de dois textos feitas pelo aluno 2. Esse aluno participa ativamente das atividades de sala de aula, demonstra interesse pelos conteúdos estudados e colabora para o andamento da aula de maneira satisfatória.

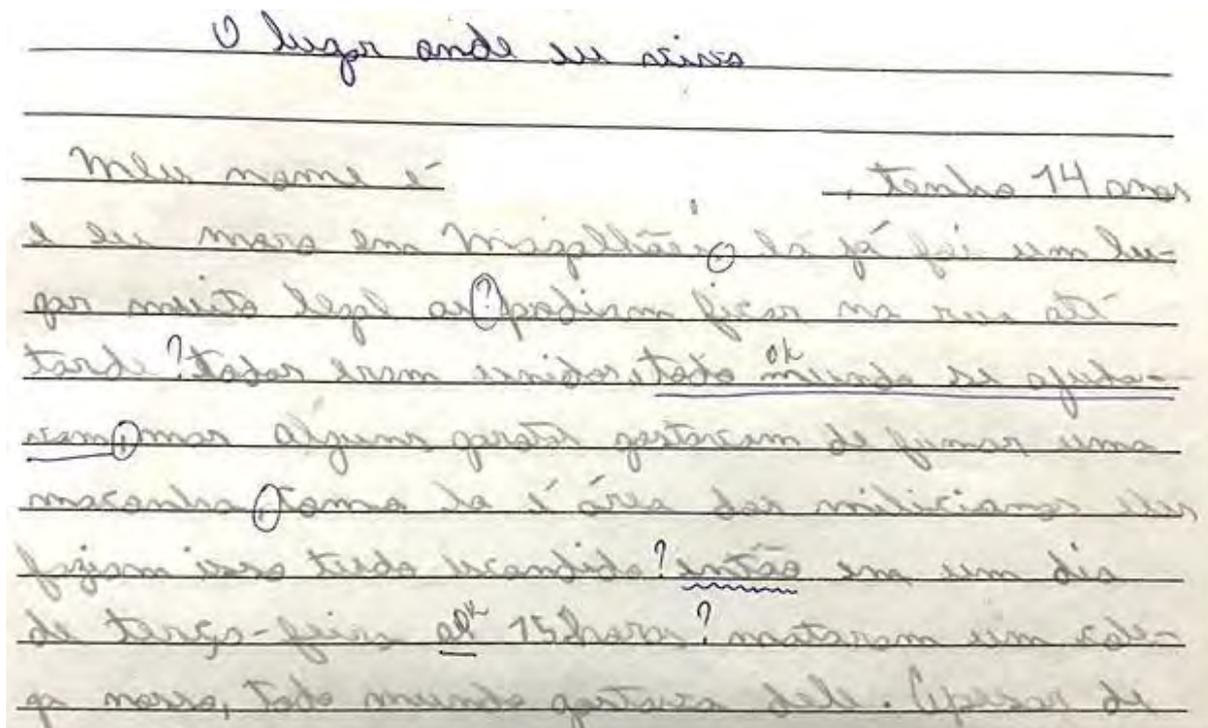


Figura 6: 1ª versão do texto 1- Aluno 2

Fonte: *Corpus da pesquisa*

Transcrição do trecho da 1ª versão do texto 1- Aluno 2:

O lugar onde eu vivo

Meu nome é [...], tenho 14 anos e eu moro em Magalhães, lá já foi um lugar muito legal as podiam ficar na rua até tarde todos eram unidos, todo mundo se ajudavam, mas alguns garotos gostavam de fumar uma maconha, como lá é área dos milicianos eles faziam isso tudo escondido então em um dia de terça-feira as 15 horas mataram um colega nosso, todo mundo gostava dele. [...]

O texto acima é o diagnóstico e nele se pode ver que o aluno cometeu desvios, quanto

ao uso equivocado da vírgula, à ausência de palavra e de pontuação, à concordância verbal. Chamam a atenção, positivamente, a presença do espaçamento do parágrafo inicial e o uso de expressões subordinativas. Abaixo, encontra-se a primeira reescrita desse texto.

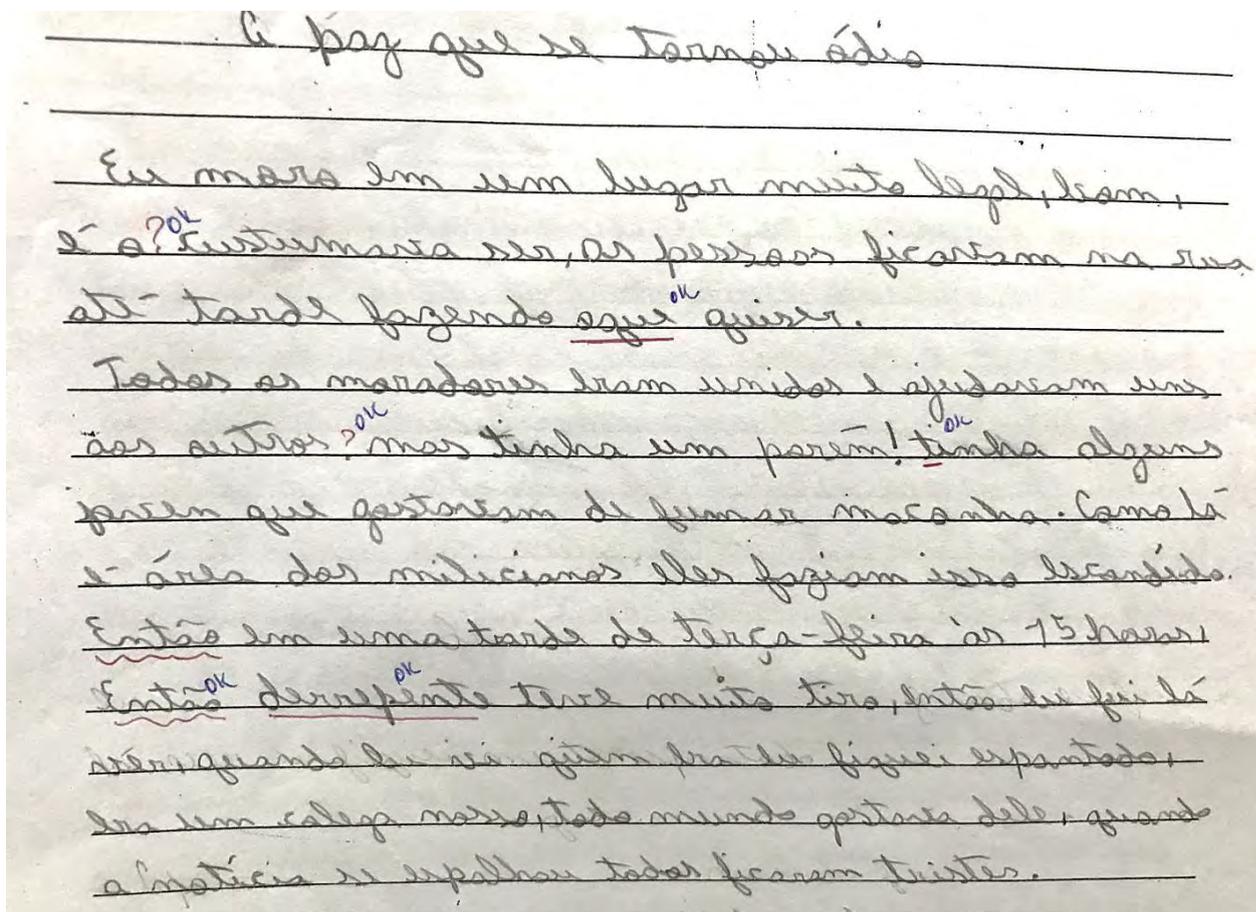


Figura 7: 2ª versão do texto 1 – Aluno 2

Fonte: Corpus da pesquisa

Transcrição do trecho da 2ª versão do texto 1- Aluno 2:

A paz que se tornou ódio

Eu moro em um lugar muito legal, bom, e costumava ser, as pessoas ficavam na rua até tarde fazendo o que quiser.

Todos os moradores eram unidos e ajudavam uns aos outros mas tinha um porém! tinha alguns joven que gostavam de fumar maconha. Como lá é área de milicianos eles faziam isso escondido. Então em uma tarde de terça-feira às 15 horas, Então derrepente teve muito tiro, então eu fui lá ver, quando eu vi quem era eu fiquei espantado, era um colega

nosso, todo mundo gostava dele, quando a notícia se espalhou todos ficaram tristes.[...]

Na segunda versão ainda persistem pequenos problemas como a hipossegmentação (*oque e derrepente*); a ausência de vírgulas, com menor ocorrência; repetição da expressão *então*; e uso de letra minúscula no lugar da maiúscula. É visualmente perceptível, todavia, que a segunda versão do texto 1 necessitou de muito menos intervenções que a primeira. Além disso, nota-se que o aluno reelaborou o trecho, bem como acrescentou fatos e incrementou o título.

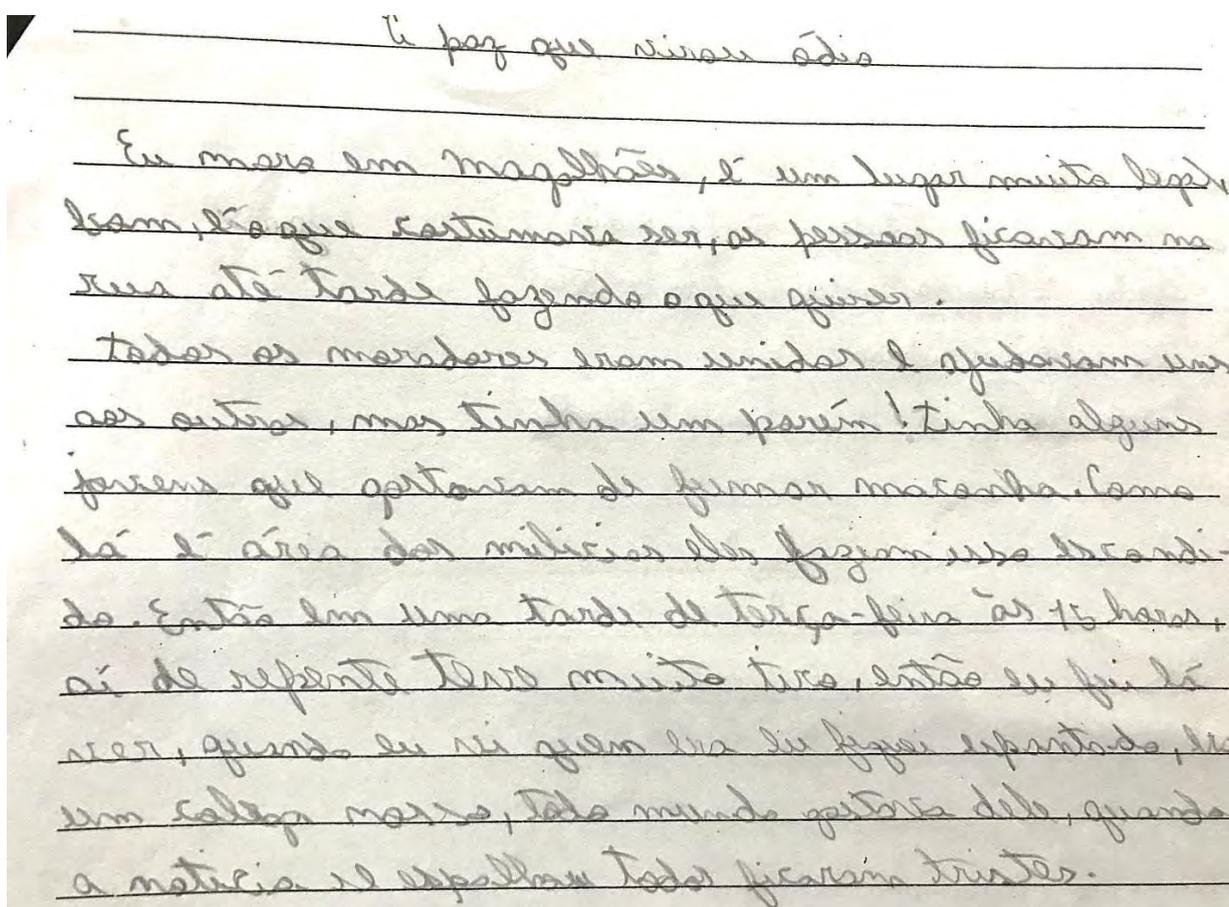


Figura 8: 3ª versão do texto 1 – Aluno 2

Fonte: *Corpus da pesquisa*

Transcrição do trecho da 3ª versão do texto 1- Aluno 2:

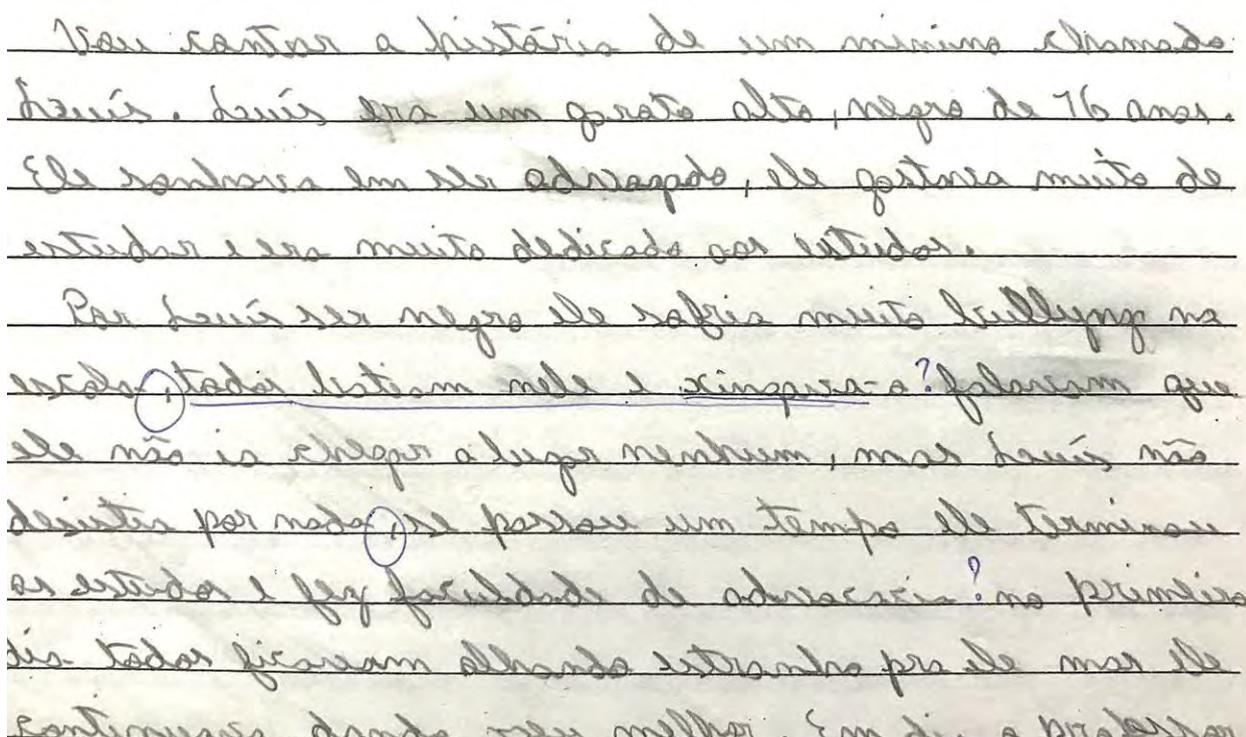
A paz que virou ódio

Eu moro em Magalhães, é um lugar muito legal, bom, é o que costumava ser, as pessoas ficavam na rua até tarde fazendo o que quiser.

Todos os moradores eram unidos e ajudavam uns aos outros, mas tinha um porém! Tinha alguns jovens que gostavam de fumar maconha. Como lá é área dos milicianos eles faziam isso escondido. então em uma tarde de terça-feira às 15 horas, aí de repente teve muito tiro, então eu fui lá ver, quando eu vi quem era eu fiquei espantado, era um colega nosso, todo mundo gostava dele, quando a notícia se espalhou todos ficaram tristes. [...]

Na imagem acima, terceira versão do texto 1, é possível observar que o aluno atendeu a quase todas as intervenções feitas na segunda versão. Ainda há excesso no uso de vírgula e uma expressão, *aí*, utilizada de maneira equivocada. Todavia, o texto se mostra organizado, bem dividido e incrementado com novas expressões. O aluno ainda corrigiu sozinho um equívoco de concordância nominal que havia passado despercebido pela professora em *alguns jovem*, que foi modificado para *alguns jovens*.

Abaixo, se encontram as três versões do segundo texto do aluno 2



Vou contar a história de um menino chamado Luis. Luis era um garoto alto, negro de 16 anos. Ele trabalhava em um comércio, ele gostava muito de estudar e era muito dedicado aos estudos.

Por Luis ser negro ele sofria muito bullying na escola, todos tinham medo e ~~sempre~~ ^{sempre} falavam que ele não ia chegar a lugar nenhum, mas Luis não desistia por nada. Ele passou um tempo de terminar os estudos e fez faculdade de administração? no primeiro dia todos ficaram olhando estranho por ele mas ele continuava dando o seu melhor. Em dia a dia...

Figura 9: 1ª versão do texto 2 – Aluno 2

Fonte: Corpus da pesquisa

Transcrição do trecho da 1ª versão do texto 2 - Aluno 2

Vou contar a história de um menino chamado Luis. Luis era um garoto alto, negro de

16 anos. Ele sonhava em ser advogado, eles gostava muito de estudar e era muito dedicado aos estudos.

Por Luís ser negro ele sofria muito bullying na escola, todos batiam nele e xingava-o falavam que ele não chegar a lugar nenhum, mas Luís não desistia por nada, se passou um tempo ele terminou os estudos e fez faculdade de advocacia no primeiro dia todos ficavam olhando estranho pra ele mas ele continuava dando seu melhor. [...]

A primeira versão do texto 2 necessitou de menos intervenções que a primeira versão do texto 1. Esse dado demonstra que as etapas de escrita e reescrita anteriores já despertaram nesse aluno a atenção aos aspectos gramaticais ao elaborar o segundo texto.

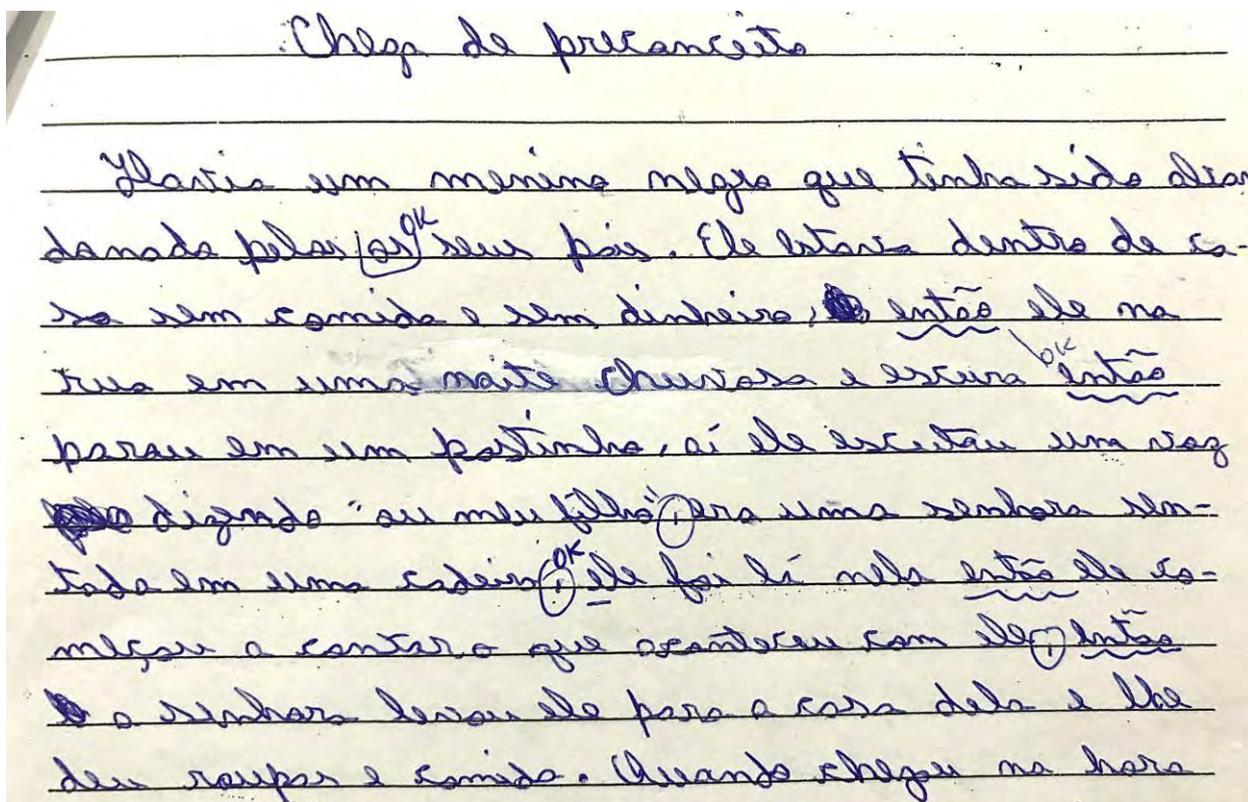


Figura 10: 2ª versão do texto 2 – Aluno 2

Fonte: Corpus da pesquisa

Transcrição do trecho da 2ª versão do texto 2 - Aluno 2:

Chega de preconceito

Havia um menino negro que tinha sido abandonado pelos pais. Ele estava dentro de casa sem comida e sem dinheiro, então ele na rua em uma noite chuvosa e escura então

parou em um postinho, aí ele escutou uma voz dizendo “ou meu filho”, era uma senhora sentada em uma cadeira, ele foi lá nela então ele começou a contar o que aconteceu com ele, então a senhora levou ele para a casa dela e lhe deu roupas e comida. [...]

Na segunda versão do texto 2, se percebe que o aluno reelaborou a história e acrescentou fatos. Conforme o aluno acrescentou novo trecho, novas intervenções também foram necessárias. Isso pode ser justificado pelo fato de que o aluno não compreendeu a proposta da professora, já que não houve intervenção escrita na 1ª versão do texto 2.

Chega de preconceito

Havia um menino negro que tinha sido abandonado pelos seus pais.

O menino estava dentro de uma sacinha, sem comida e sem dinheiro algum, o garoto foi na rua procurar comida. Era uma noite escura e chuvosa, enquanto andava nas ruas de barro depois de um tempo ele viu um postinho de geladinho, depois de chegar naquela parte ele viu uma voz dizendo "ô garoto", era uma senhora sentada em uma cadeira. Ele foi falar ^{to aperfeiçoou} com ela, contou tudo o que tinha acontecido com ele? Então a senhora levou ele para a casa dela e deu roupas e comida para ele.

Figura 11: 3ª versão do texto – Aluno 2

Fonte: Corpus da pesquisa

Transcrição do trecho da 3ª versão do texto 2- Aluno 2:

Chega de preconceito

Havia um menino negro que tinha sido abandonado pelos seus pais.

O menino estava dentro de uma casinha, sem comida e sem dinheiro algum, o garoto foi na rua procurar comida. Era uma noite escura e chuvosa, enquanto andava nas ruas de barro daquele lugar ele avistou de longe um postinho de gasolina, depois de chegar naquele posto ele ouviu uma voz dizendo “ei garoto”, era uma senhora sentada em uma cadeira. Ele foi falar com ela, contou tudo o que tinha acontecido com ele então a senhora levou ele para a sala dela e deu roupas e comida para ele.

Na última versão do texto 2, o aluno acrescentou mais trechos detalhando o momento da conversa entre os personagens. Ainda há confusão em relação ao uso da pontuação, sendo que, agora, de maneira mais discreta. Esse texto refletiu, também, uma preocupação maior com o aspecto estético em relação à segunda versão.

No caso do aluno cujos textos foram expostos acima as mudanças são muito significativas. Mesmo que a versão final apresente desvios a serem corrigidos, todo o trabalho de escrita e reescrita, feito ao longo das duas fases, permitiu que esse aluno recorresse ao uso de várias estratégias, detalhadas anteriormente nesta dissertação, o que contribuiu diretamente para o desenvolvimento de seu conhecimento metalinguístico.

Os trechos abaixo são do aluno 15. Esse aluno nem sempre se demonstrou tão participativo quanto o aluno 02; geralmente é considerado um aluno de baixo rendimento durante os Conselhos de Classe. Não se busca aqui entrar no mérito da avaliação e dos debates que dizem respeito à classificação dos alunos quanto ao rendimento escolar, pois esse é tema e objeto de pesquisa de uma nova dissertação, visto a complexidade dos sistemas educacionais públicos vigentes e toda a problemática social e educacional que isso implica. A intenção é comparar o desenvolvimento de alunos, com aptidões e interesses distintos, e mostrar como a reescrita impacta a habilidade escritora dos alunos independentemente de seu rendimento escolar.

Tema: luga aonde eu moro
 09/09/2019
 Eu moro nin um lugar horível, perigoso. moro
 perto da mina aonde vai varias gente
 rouba água? lugar aonde só tem gente
 covarde? aonde nego mata inocente?
 aonde eu moro só tem gente fofoqueiro?
 gente brigão? eu ja perder amigos por
 causa de drogas? por causa que an-
 dava com pessoas erradas? esse

Figura 12: 1ª versão do texto 1 – Aluno 15

Fonte: Corpus da pesquisa

Transcrição do trecho da 1ª versão do texto 1- Aluno 15:

tema: luga aonde eu moro

Eu moro nin um lugar horível, perigoso moro perto da mina aonde vai varias gente rouba água lugar aonde só tem gente covarde aonde nego mata inocente aonde eu moro só tem gente fofoqueiro gente brigão eu ja perder amigos por causa de drogas por causa que andava com pessoas erradas [...]

O trecho acima foi retirado da produção diagnóstica do aluno 15. Nele há diversos desvios quanto à ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, além das marcas de oralidade, como em *nin um lugar* ao invés de *em um lugar*. Diante disso, a quantidade de intervenções é grande. Abaixo, é possível ver a primeira reescrita desse texto, após intervenção da professora.

Lugar onde eu moro

Eu moro em um lugar horrível, perigoso. moro perto da mina onde vai várias pessoas roubar água. lugar onde só tem gente covarde. onde pessoas mata inocente. onde eu moro só tem pessoas fofoqueiras! eu já perdi amigos por causa de drogas e porque andava com pessoas erradas. esse mundo está não

Figura 13: 2ª versão do texto 1 – Aluno 15

Fonte: *Corpus da pesquisa*

Transcrição do trecho da 2ª versão do texto 1- Aluno 15:

Lugar onde eu moro

Eu moro em um lugar horrível, perigoso. moro perto da mina onde vai várias pessoas roubar água. lugar onde só tem gente covarde. onde pessoas mata inocente. onde eu moro só tem pessoas fofoqueiras. eu já perdi amigos por causa de drogas e porque andava com pessoas erradas. [...]

O trecho acima precisou de menos intervenções. Ainda há construções desviantes, contudo o aluno solucionou várias vezes os problemas identificados na diagnose, como no caso de *aonde/onde* e *luga/lugar*, relacionados à ortografia; a ausência de pontuação foi sanada na maioria dos casos. O aluno também apagou algumas marcas de oralidade ao fazer algumas substituições, como as de *nego* por *pessoas* e da expressão *por causa que* por *porque*. Continuam no texto inadequações quanto à pontuação e concordância verbal.

A seguir, a terceira versão do texto 1 do mesmo aluno.

Lugar onde eu moro

Eu moro em um lugar horrível muito perigoso. Moro perto da mina onde vai várias pessoas para roubarem água. Lugar onde só tem gente covarde. Onde pessoas matam inocentes. Onde eu moro só tem pessoas frequentes. Eu já perdi amigos por causa de drogas. E porque meus amigos andava com pessoas erradas. Esse mundo está tão cruel hoje

Figura 14: 3ª versão do texto 1 – Aluno 15

Fonte: *Corpus da pesquisa*

Transcrição do trecho da 3ª versão do texto 1- Aluno 15:

Lugar onde eu moro

Eu moro em um lugar horrível muito perigoso. Moro perto da mina onde vai várias pessoas para roubarem água. Lugar onde só tem gente covarde. Onde pessoas matam inocentes. Eu Já perdi amigos por causa de drogas. E porque meus amigos andava com pessoas erradas. Esse mundo está tão cruel hoje [...]

No trecho acima, é possível observar um texto mais organizado, com o uso correto da pontuação na maior parte das vezes, apenas um desvio quanto à ortografia, em *horrível*, e dois desvios quanto à concordância verbal. O aluno também não dividiu o texto em parágrafos em nenhuma das três versões do texto 1. Mesmo que esses desvios tenham permanecido no texto lido, cabe afirmar que o trabalho com a reescrita ainda assim apresentou pontos positivos, pois, como no caso desse aluno, a quantidade de adequações superou a de inadequações ao fim da primeira fase. O trabalho contribuiu ainda para que a professora identificasse nesse aluno a necessidade de se explorar mais o conteúdo de concordância verbal. Resumindo, a reescrita permite ao aluno agir sobre próprio texto, além de proporcionar ao professor

momentos de autoavaliação de seu trabalho e a realização de um levantamento das dúvidas persistentes.

A seguir, encontram-se as três versões do texto 2 do aluno 15.

The image shows a handwritten text on lined paper. The title 'Superação' is written at the top. The text is written in cursive and includes several corrections and annotations in blue ink. The text reads: 'no Brasil temos muito racismo? mu-ita gente que gosta de [crítica] a vida dos outros e que as pessoas só sabem Julgar? Também tem muitas pessoas maldosas ruins e também que tem muito preconceito com as pessoas? nesse Brasil a gente temos que te mais respeito com as pessoas temos que te mais humildade mais educação nesse mundo não poderia existir racismo porque tem muita pessoas que sofrem sobre isso.' There are several 'OK' and 'não' annotations in blue ink.

Figura 15: 1ª versão do texto 2 – Aluno 15

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Transcrição do trecho da 1ª versão do texto 2 - Aluno 15:

Superação

no Brasil temos muito racismo mu-ita gente que gosta de crítica a vida dos outros e que as pessoas só sabem Julga e também tem muitas pessoas maldosas ruins e também que tem muito preconceito com as pessoas nesse Brasil a gente temos que te mais respeito com as pessoas temos que te mais humildade mais educação nesse mundo não poderia existir racismo porque tem muita pessoas que sofrem sobre isso [...]

A primeira versão do texto 2 exigiu um número menor de intervenções se comparada ao texto diagnóstico. Esse dado pode ser um indicativo de que a primeira fase de escrita reescrita, mais uma vez, tenha despertado nesse aluno um olhar mais cuidadoso e mais monitorado para com o seu texto. Os desvios quanto à ortografia no trecho acima são todos associados ao uso do *r* em final de verbos no infinitivo, com exceção da palavra *sobe*. Convém lembrar que até o momento da primeira reescrita do texto 2, a turma ainda não havia tido a aula com o tema do *r* em final de verbos no infinitivo. Os demais desvios são quanto à ausência de pontuação em seu texto, o que revela que, para ele pontuar, a intervenção se faz bastante necessária no momento da reescrita. À professora, fica claro que o aluno 15 ainda precisa de mais aulas sobre o uso da pontuação.

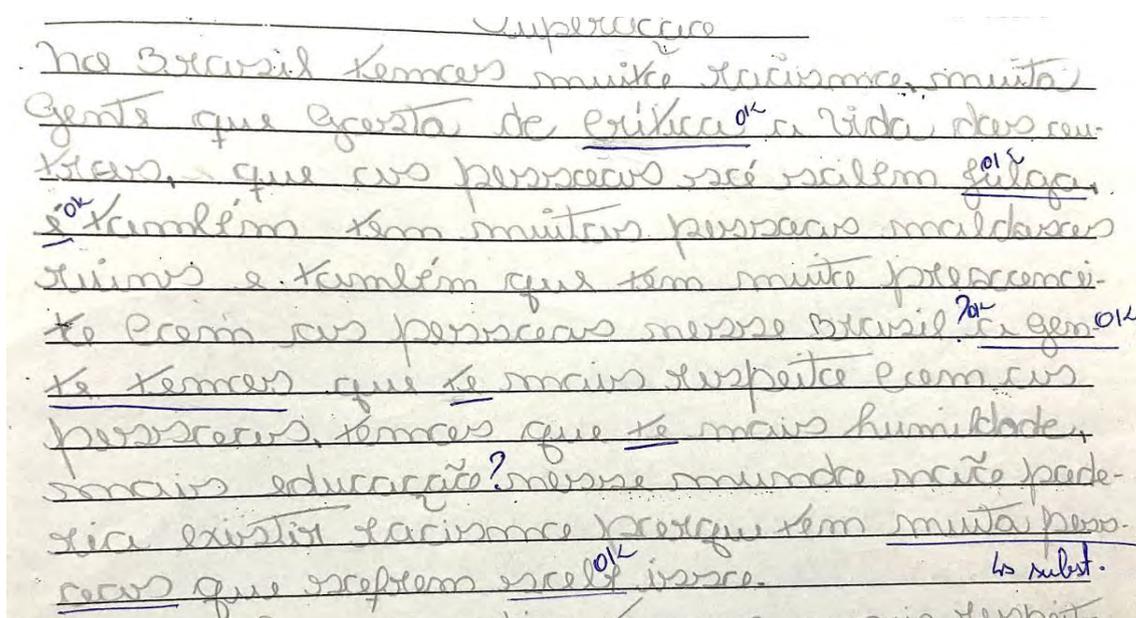


Figura 16: 2ª versão do texto 2 – Aluno 15

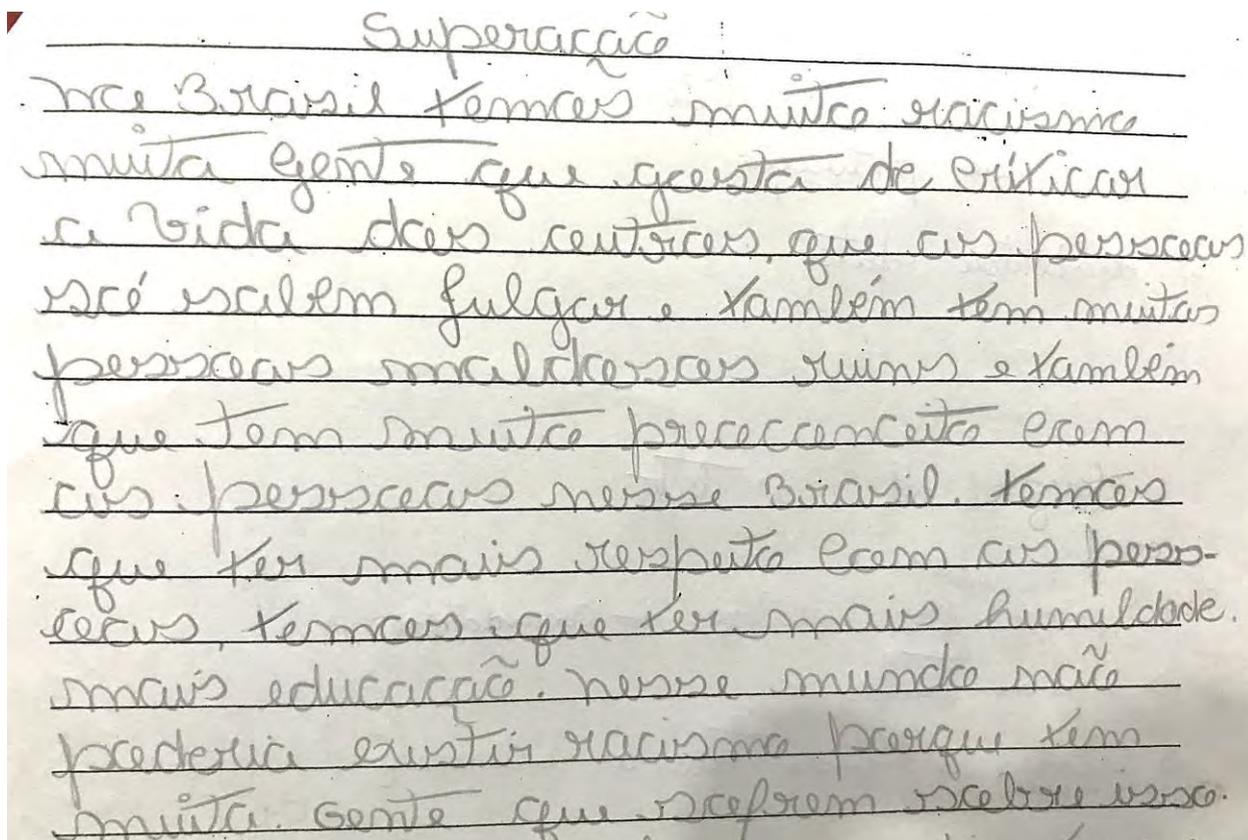
Fonte: *Corpus da pesquisa*

Transcrição do trecho da 2ª versão do texto 2- Aluno 15:

Superação

No Brasil temos muito racismo, muita gente que gosta de crítica a vida dos outros, que as pessoas só sabem Julga e também tem muitas pessoas maldosas ruins e também que tem muito preconceito com as pessoas nesse Brasil. a gente temos que te mais respeito com as pessoas, temos que te mais humildade, mais educação nesse mundo não poderia existir racismo porque tem muita pessoas que sofrem sobe isso [...]

A versão acima é a primeira reescrita do texto 2, a qual foi feita sem a intervenção da professora. As mudanças que o aluno fez sem a intervenção foram duas: a inclusão de três vírgulas e o acréscimo de uma sentença. Os desvios quanto à ortografia e à concordância verbal só são resolvidos pelo aluno 15 após intervenção, como é possível observar abaixo.



Superação

No Brasil temos muito racismo muita gente que gosta de criticar a vida dos outros, que as pessoas só sabem Julgar e também tem muitas pessoas maldosas ruins e também que tem muito preconceito com as pessoas nesse Brasil. temos que ter mais respeito com as pessoas, temos que ter mais humildade. Mais educação. Nesse mundo não poderia existir racismo porque tem muita gente que sofrem sobre isso.

Figura 17: 3ª versão do texto 2 – Aluno 15

Fonte: *Corpus da pesquisa*

Transcrição do trecho da 3ª versão do texto 2- Aluno 15:

Superação

No Brasil temos muito racismo muita gente que gosta de criticar a vida dos outros, que as pessoas só sabem Julgar e também tem muitas pessoas maldosas ruins e também que tem muito preconceito com as pessoas nesse Brasil. temos que ter mais respeito com as pessoas, temos que ter mais humildade. Mais educação. Nesse mundo não poderia existir racismo porque tem muita gente que sofrem sobre isso [...]

Na última versão do texto 2, não há mais nenhum desvio quanto à ortografia, a não ser

uma acentuação equivocada na grafia do verbo *criticar*, o que sugere que a aluna associou essa grafia à do substantivo *crítica*. Todos os verbos no infinitivo estão corretamente grafados, agora, indicando que a aula específica sobre uso do *r* em final de palavras, juntamente com a intervenção da professora, surtiu efeito positivo. Persistem, ainda, ocorrências quanto à concordância verbal confirmando, mais uma vez, a necessidade do reforço desse conteúdo para o aluno 15.

As tabelas abaixo comparam a primeira e a última produção feitas pelos alunos 2 e 15 a fim de facilitar a observação da evolução de seus textos. Os aspectos escolhidos para essa comparação foram aqueles que esta pesquisa privilegiou: pontuação e ortografia.

Quadro 9: Desenvolvimento individual do aluno 2

ALUNO 2		1º versão/ 1º texto - diagnose	3ª versão/ 2º texto - segunda reescrita
Pontuação	Ocasional, correto Ocasional, equivocado Uso raro, correto Uso raro, equivocado Ausência de pontuação	X	X
	Paragrafação adequada Paragrafação pouco adequada Ausência de parágrafos	X	X
Ortografia	Desvios recorrentes Desvios ocasionais	X	SEM DESVIOS

Fonte: Elaborado por esta autora

O texto diagnóstico do aluno 2 apresentava ausência de parágrafos, uso raro e equivocado da pontuação, além de desvios ortográficos recorrentes. Apesar de esse aluno demonstrar um bom desempenho em sala de aula, seu texto carecia de um trabalho sério acerca dos desvios mais presentes em sua produção. Na última versão do texto 2, nota-se o avanço que o aluno faz; o uso do parágrafo passa a ser adequado e os desvios ortográficos se tornam ausentes. O uso da pontuação permanece equivocado; no entanto, o aluno passa a fazer um uso ocasional que, conforme já mencionado anteriormente, é mais favorável, já que ele passou a compreender melhor as fronteiras sintáticas e se confunde apenas quanto ao tipo de pontuação. A próxima tabela contém os dados da evolução da escrita do aluno 15.

Quadro 10: Desenvolvimento individual do aluno 15

ALUNO 15		1º versão/ 1º texto - diagnose	3ª versão/ 2º texto - segunda reescrita
Pontuação	Ocasional, correto Ocasional, equivocado Uso raro, correto Uso raro, equivocado Ausência de pontuação	X	X
	Paragrafação adequada Paragrafação pouco adequada Ausência de parágrafos	X	X
Ortografia	Desvios recorrentes Desvios ocasionais	X	SEM DESVIOS

Fonte: Elaborado para a pesquisa

De acordo com esse quadro, o trabalho de reescrita não foi suficiente para que esse aluno passasse a organizar o seu texto em parágrafos, visto que o primeiro e o último texto da proposta didática não apresentaram paragrafação adequada. O destaque vai para os demais usos da pontuação, que deixou de ser raro e equivocado e passou a ser ocasional e correto; e também para os desvios ortográficos que, inicialmente, eram recorrentes e chegaram a zero no último texto do projeto.

Os dados discutidos nesta seção revelam a necessidade de o professor realizar um trabalho individualizado de acordo com o grau de desenvolvimento linguístico de cada aluno. É comum que as turmas das escolas públicas sejam heterogêneas quanto ao grau de aprendizagem de cada aluno, bem como à maneira como cada um aprende. A reescrita, nesse sentido, possibilita ao professor identificar os assuntos nos quais cada aluno apresenta mais dúvidas, além de ser uma maneira pela qual serão trabalhadas as dificuldades específicas.

4.7 Análise das Impressões dos Alunos

Ao final da pesquisa com a turma 901, foi pedido aos alunos que respondessem a seguinte pergunta: *Qual foi a importância do projeto de reescrita para você? Você acha que essa atividade te ajudou a escrever melhor? Como?*

Em sala de aula, os alunos foram orientados a responderem de maneira sincera, revelando suas verdadeiras impressões sem que isso afetasse sua participação na pesquisa ou gerasse algum desconforto pessoal com a professora. Dentre os vinte um alunos participantes,

um aluno, o número 4, não considerou a pesquisa importante, alegando que sempre escreveu ativamente. Os demais alunos consideraram importante a participação, ressaltando o que mais chamou a atenção de cada um. Algumas dessas respostas foram selecionadas para fins de análise, pois revelaram algumas impressões dos alunos que estão diretamente ligadas aos objetivos desta pesquisa. Abaixo é possível ler as transcrições fiéis quanto ao conteúdo e à grafia das respostas dos alunos.

“A importância foi que me esforcei bastante para dar o melhor de mim. Sim, me ajudou muito, comecei a prestar mais atenção em meus textos.” (Aluno 1)

“Importante demais, uma ajuda na escrita, Sim, a aprender com meus erros.” (Aluno 5)

“Sim eu acho porque eu aprendi mais ou menos aonde botar os pontos, teve muita importância todas as etapas.” (Aluno 6)

“A importância desse projeto para mim foi que eu melhorei minha escrita. sim, me ajudou a ter mais ideias para elaborar mais meus textos.” (Aluno 8)

“Ajudou na minha escrita, agora eu sei onde põe vírgulas e pontos. Sim. Ajudou muito.” (Aluno 9)

“foi bom me ajudou a te mais interesse Pela escrita agora vou começar a escrever mais em casa” (Aluno 10)

“Agora eu me interessei mais pela Escrita, pela leitura, a reescrita me ajudou a escreve melhor, pontua nos lugares certos e a ler melhor também.” (Aluno 14)

“A importância do projeto para mim que eu melhorei a pontuação e o parágrafo.” (Aluno 18)

“sim melhorou minha escrita por que quando eu fui escreve vocês viam o meu erro e para mim escreve denovo só para mim. Isso mudava minha história me ajudou muito.” (Aluno 19)

“Pra mim a importância dos textos foi a minha escrita melhorou bastante e a minha leitura.” (Aluno 20)

“Esse projeto me ajudou muito, aos poucos através de cada texto fui vendo a diferença e meus erros na escrita e algumas coisas foram coisas boas que eu não tinha atenção, então: obrigada Prof.” (Aluno 21)

Não se buscou neste momento avaliar os desvios cometidos nas respostas dadas pelos alunos ao final da pesquisa. A presença dos equívocos nos excertos acima demonstra que o trabalho não deve parar, mas sim continuar, sempre buscando o desenvolvimento do aluno, de

suas produções escritas e de seus conhecimentos metalinguísticos.

O primeiro ponto a ser destacado é que a evolução individual foi privilegiada na pesquisa, conforme explicitaram os alunos 1, 5 e 21, bem como a maior observância de seu próprio texto e o aprendizado com os próprios erros. Estas observações estão diretamente ligadas à autoavaliação, ao automonitoramento e às escolhas de estratégias metacognitivas previstas nos objetivos desta dissertação. Essas respostas demonstram, também, que a aproximação e a análise de suas próprias produções se revelaram importantes aliadas ao aprendizado dos alunos.

Os alunos 6, 9, 14 e 18 ressaltaram outro ponto importante deste trabalho: o uso da pontuação. Ficou claro para eles que as etapas das quais participaram colaboraram diretamente para que seus textos fossem pontuados mais adequadamente. Essa observação se relaciona com o segundo objetivo da pesquisa, voltado ao aprendizado dos sinais de pontuação. Não se pode garantir que o aprendizado completo acerca do uso do ponto e da vírgula ocorreu, mesmo por que esse é um dos conteúdos que se aprende e se aperfeiçoa ao longo da vida do usuário da língua. No entanto, foi possível observar a mudança de comportamento do aluno frente ao seu texto a partir do momento em que o discente passa a agir sobre seu próprio erro, o que colabora para o seu aprendizado.

A possibilidade de reelaboração do texto e do acréscimo de ideias foi observada pelos alunos 8, 19 e 21 e consideradas, por eles, importantes. Essa ação é uma das estratégias metacognitivas a que puderam recorrer durante a proposta didática e está ligada aos objetivos que dizem respeito à escolha das estratégias e à intervenção da professora, que possibilitou aos alunos adquirirem um novo olhar sobre seus próprios textos.

O aumento do interesse pela escrita e a melhora na leitura foram pontuados pelos alunos 10, 14 e 20. A sensibilidade dos alunos que observaram essas mudanças merece destaque, uma vez que a maioria voltou sua atenção aos aspectos mais pragmáticos, como uso da pontuação e reelaboração do texto. Esses tópicos estão relacionados ao objetivo deste trabalho que se refere à ampliação do conhecimento de mundo do aluno e demonstra que, mesmo se voltando ao aspecto linguístico, a pesquisa incentivou a escrita e a leitura de textos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter profissional do PROFLETRAS promove um *link* entre teoria e prática, ou, até mesmo, entre utopia e realidade. O que parece tão distante, quando se trata de aporte teórico, ganha corpo e forma quando é levado à prática. Não se devem omitir, contudo, as dificuldades desse processo, principalmente quando estão envolvidos o trabalho do professor (aqui, pesquisador), a participação dos alunos e a colaboração da escola na qual o trabalho foi desenvolvido. Uma das principais dificuldades observadas foi a necessidade do distanciamento do papel de professora para a assunção do papel de pesquisadora, o que transformou a abordagem pedagógica em pesquisa.

Desde a escolha do tema, dúvidas pairavam quanto à sua relevância, ou não, e, principalmente, quanto à escolha do alvo das intervenções: pontuação e ortografia. Este último aspecto, por exemplo, têm sido constantemente deixado de lado nas pesquisas de ensino da escrita sob a alegação de que a atividade escritora necessita de conhecimentos muito mais complexos e relevantes para que um aluno produza um texto, como por exemplo, a manutenção do tema ou a progressão temática. No entanto, mesmo um texto rico em ideias e argumentos pode ser alvo de críticas se estiver repleto de desvios ortográficos. Por isso, é inadmissível que ao longo de nove anos de vida escolar, os alunos ainda cometam tantos desvios ortográficos; não por culpa deles, mas por culpa de um sistema educacional que raramente esteve voltado para as dificuldades reais do aluno. Após a realização da pesquisa, o trabalho com conteúdos relacionados ao sistema ortográfico brasileiro se mostrou possível, por meio das etapas de escrita e reescrita, já que, diante das intervenções, os alunos precisaram recorrer a estratégias que dessem conta dos desvios presentes em seus textos. O mesmo ocorreu em relação ao uso da pontuação.

Outros conhecimentos relacionados a todos os níveis do texto (DE LUCIA E HOCEVAR, 2008) também puderam ser contemplados e trabalhados de maneira secundária, mas não menos importante, pela professora-pesquisadora. O trabalho de escrita e reescrita realizado não limitou os alunos às resoluções dos desvios do uso da pontuação e da ortografia; uma vez que entraram novamente em contato com o seu texto nos momentos de reescrita, eles realizaram outras modificações quanto à estrutura eo conteúdo.

Após a realização desta pesquisa, foi possível elencar alguns pontos positivos da sistematização do processo de escrita e reescrita para o aprendizado dos alunos, que consistiram principalmente em:

1. **Promover o contato do aluno com seu próprio texto:** em muitos dos casos, os textos são escritos pelos alunos e entregues ao professor, que aponta uma série de erros e devolve ao aluno com uma nota, muitas das vezes obtida de maneira subjetiva, atribuída à sua competência escritora; após isso, o aluno geralmente guarda o texto em seu caderno, ou até mesmo se livra dele em alguma lixeira. Por meio das etapas de intervenção e reescrita, o aluno entrou novamente em contato com o seu texto, podendo dessa vez agir sobre ele, observar o que pôde ser melhorado, ter novas ideias sobre o que quis dizer e até mesmo suprimir os trechos que julgou não serem mais pertinentes à sua produção.
2. **Sistematizar o trabalho metacognitivo:** no momento em que os alunos entraram em contato novamente com o seu texto, tiveram a oportunidade de pôr em prática uma atitude agentiva quanto aos desvios e de realizar escolhas quanto ao que deveria ser feito para atingir a correção. Esse processo fez com que o aluno recorresse ao uso de estratégias metacognitivas, o que colabora para com o seu conhecimento metalinguístico. Afinal, sabe-se que o distanciamento do produto da escrita em relação à pessoa que escreve torna essa prática um lugar de constante reflexão metalinguística (GERHARDT, 2016, p. 61). Esse distanciamento só foi possível, pois os alunos tiveram a oportunidade de assumir uma postura ativa diante da necessidade de correções e reelaborações em seus textos.
3. **Avaliar as necessidades individuais e coletivas dos alunos:** esta proposta de trabalho permitiu à professora-pesquisadora identificar quais conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa necessitaram de um trabalho específico, com vistas ao desenvolvimento metalinguístico. Nesta pesquisa, dois conteúdos foram reforçados em aula à parte da reescrita: o uso de vírgula e ponto e o uso de róticos no final de verbos no infinitivo. Após essas aulas, constatou-se a diminuição de ocorrência desses desvios, já que “o impacto dos conhecimentos gramaticais é maior quando há mais prática com a escrita, como afirma Susan Jones, em trabalho elaborado com Debra Myhill e Trevor Bailey” (GERHARDT, 2016, p. 61).
4. **Personalizar as intervenções:** apesar de ter constituído trabalho árduo e exigido uma demanda grande de tempo e atenção da professora-pesquisadora, ler e intervir no texto de cada aluno de maneira individualizada colaborou significativamente para o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico dos alunos. Segundo Célia Ribeiro, uma das vantagens do trabalho com a metacognição é:

[...] a metacognição abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais no rendimento escolar, uma vez que destaca o papel pessoal na avaliação e controle cognitivos alunos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um atua sobre os seus próprios processos de aprendizagem (RIBEIRO, 2003, p. 115).

Pode-se, portanto, afirmar que incentivar a escrita e reescrita de textos, por meio de um trabalho voltado para a exploração de estratégias metacognitivas por parte do aluno, permite ao professor intervir no que é mais urgente para cada um de maneira individualizada e, ao mesmo tempo, fazer com que ele atue sobre seu texto de acordo com suas experiências cognitivas pessoais.

5. **Permitiu à autora deste trabalho autoavaliar-se enquanto educadora, professora de língua materna e pesquisadora:** este, talvez, seja um dos pontos mais positivos do trabalho em questão diante de uma realidade político-social que cada vez mais onera e culpabiliza os profissionais de ensino pelos problemas educacionais que, em geral, decorrem do não investimento em políticas educacionais, em infraestrutura e em valorização dos professores e demais profissionais da educação.

Diante dessas observações, conclui-se que os objetivos específicos desta pesquisa foram alcançados, ainda que cada aluno tenha apresentado comportamentos, aprendizagens e evoluções diferentes. Esse fato lembra que, como o desenvolvimento metalinguístico é individual, o trabalho pode ser de caráter coletivo, mas deve privilegiar as produções de cada aluno de maneira diferente. O objetivo geral também foi alcançado, visto que foi possível analisar as maneiras pelas quais as etapas de escrita e reescrita interferiram nas produções escritas dos alunos, além de ter possibilitado o exercício da autoavaliação e da autocorreção por meio das estratégias metacognitivas realizadas pelos alunos.

É evidente que as reescritas de duas crônicas não dariam conta da gama de problemas textuais presentes nas produções escritas. Este trabalho também não dá garantias de que o aluno que pontuou a última versão do texto corretamente continuará a fazê-lo nas próximas vezes em que produzir um texto. Isso se dá pelo fato de que o trabalho com a reescrita é gradativo e só se demonstrará eficaz se ocorrer de maneira sistemática, com a intervenção do professor, e se levado em conta o desenvolvimento individual de cada aluno.

Segundo Moita Lopes (2001), a Linguística Aplicada é também uma área da Ciência Social e como tal, uma outra dimensão alcançada por esta pesquisa não pode deixar de ser mencionada: a sociocultural. A primeira proposta de produção textual, por exemplo, cujo

tema foi *O lugar onde eu vivo*, fez com que os alunos relatassem cenas reais de violência vivenciadas por eles próprios ou por conhecidos que moram no mesmo bairro. A realidade social do interior da Baixada Fluminense, em especial do bairro Gramma, aparece de forma explícita em cerca de 80% dos textos lidos e denota, mais uma vez, a importância da emancipação do aluno enquanto cidadão ativo de sua comunidade que precisará sempre recorrer aos ambientes letrados, como tribunais, câmaras legislativas e gabinetes de políticos, a fim de exigirem seus direitos. Diante disso, fica clara a importância de um trabalho que não apenas capacite o aluno a ler, escrever e falar, mas que o ensine a buscar o conhecimento quando este for necessário.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. Série Aula. 7ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ASSIS, Deivson Carvalho de. *Apagamento de róticos em infinitivos verbais e hipercorreção: proposta de análise dos desvios ortográficos*. 2019. 82f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO, Lucivan de Sousa. *Acentuação das palavras paroxítonas à luz da teoria linguística: uma proposta de intervenção no 9º ano do ensino fundamental*. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Indicador de nível socioeconômico (Inse) das escolas*. Brasília: Inep, 2015. (Nota Técnica).
- BRASIL. *Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. 2018.
- CESAR, Helena Horvat de Farias. *Acréscimo do Grafema < r > em Coda Silábica: Intervenção para Casos de Hipercorreção – Seropédica, RJ*. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.
- CONSEPE. *Regulamento dos Programas de Pós-graduação – UFRRJ*. Seropédica: Imprensa Universitária, 2012.
- DE LUCIA, Nelsi Lacon de; HOCEVAR, Susana Ortega de. Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signus*, 2008, v. 41, n. 67, p. 231-255, 2008.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Gláís. Sales. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria L. Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon*, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 147-159.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2011.

GEBHARDT, Richard C; RODRIGUES, Dawn. *Escrever: processos e intenções*. Lexington: D.C. Heatli, 1989.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERHARDT, Ana Flávia. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. São Paulo: Pontes, 2016.

GERHARDT, Ana Flávia. O letramento linguístico e o ensino de gramática da língua portuguesa no Brasil. *Diadorim*, v. 2, n. 67, p. 48-75, 2017.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A escrita nas formas do trabalho docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.2, p. 445-457, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012.

HAYDT, Regina Calia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2011.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI João Wanderley; CITELLI, Beatriz. (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol. 1. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERBB, Tania Mara. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n.2, p. 177-185, 2006.

KATO, Mary. *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, 2007.

KOCH, Ingedore Vilaça. *Introdução à Linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 17ª edição. São Paulo: Ática, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO,

Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M.^a Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2000.

NELSON, Thomas; NARENS, Louis. Por que investigar a metacognição?. In: METCALFE, Janet e SHIMAMURA, Arthur P. (Orgs.). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge: MIT Press. 1996, p. 1-27.

OLIVEIRA, Raquel Lima Araújo de. *A escrita e a reescrita: a sala de aula em discussão*. 2015. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Estadual da Paraíba, Guarariba.

PARODI, Giovanni. *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva-discursiva*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso, 2003.

PIMENTEL, Ana Daniela Martins Silva. *Escrita e reescrita de crônicas por duplas de alunos da educação de jovens e adultos: os avanços quanto aos aspectos macro textuais*. 93f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

PROFLETRAS. Anexo da Resolução no 043/2012-CONSEPE, de 15 de maio de 2012.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

ROBERTO, Mikaela. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Antônio Cesar da. *Estudo dos sinais de pontuação em material didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II: Uma análise crítica*. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Traduzido por Maria Augusta Bastos de Mattos; Adaptado por Ana Maria Marcondes Garcia. São Paulo: Globo, 1995.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THEODORO, Nathália Regina Argenau Branco. *A escrita e a reescrita no sexto ano do ensino fundamental II: uma proposta de intervenção*. 2018. 192f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.

UMA LIÇÃO DE VIDA. Direção de Justin Chadwick. Reino Unido: Europa Filmes, 2014. 1 DVD (104 min.).

VYGOTSKY, Lev Semiónovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANEXO

APÊNDICE

A paz que se tornou ódio

Eu moro em um lugar muito legal, bom,
e é extremamente bom, as pessoas ficam na rua
até tarde fazendo aquele ^{ou} quique.

Todos os moradores eram unidos e ajudavam uns
aos outros ^{ou} mas tinha um porém! ^{ou} tinha alguns
pessoas que gostavam de fumar maconha. Como lá
é área dos milicianos eles fugiram indo escondido.

Então em uma tarde de terça-feira às 15 horas
Então ^{ou} de repente ^{ou} teve muito tiro, então eu fui lá
ver, quando eu vi quem era eu fiquei espantado,
era um colega nosso, todo mundo estava de luto, quando
a notícia se espalhou todos ficaram tristes.

Depois de todos esses dias eles entraram no
tráfego para virar de lá, então passaram dias e meses
muita gente que quisera e jogaram lá comigo
morreram e pararam ^{ou} que lá agora é um lugar
de guerra.

Muitos morreram e outros se mudaram apesar
de que eu ainda gosto de lá, desde então está muito
perigoso. Ninguém pode ficar na rua até tarde
e desde que isso aconteceu todos temos que estar
sempre atentos.

Tudo o que eu queria é que tudo voltasse
ao normal

Nota da reelaboração do seu texto autor:
Fique atento às expressões sublinhadas.
Vou te chamar!

2ª versão

A paz que nasceu ódio

Eu morei em Magalhães, é um lugar muito legal, assim, é o que costumava ser, as pessoas ficaram na rua até tarde fazendo o que quiser.

Todos os moradores eram unidos e ajudavam uns aos outros, mas tinha um porém! tinha alguns jovens que gostavam de fumar maconha. Como lá é área das milícias eles fizeram isso também. Então em uma tarde de terça-feira às 15 horas, ai de repente tiro muito tiro, então eu fui lá ver, quando eu vi quem era eu fiquei espantado, eu um colega morto, todo mundo estava do lado, quando a notícia se espalhou todos ficaram tristes.

Copos de todos os lados gente lá, eles entraram no tráfico para se vingarem, então passaram dias e meses, muitos jovens morreram e por isso que lá agora é um lugar de guerra.

Muitos morreram e outros se mudaram apavorados que se ainda estão lá, desde então não mais ninguém pode ficar na rua até tarde e desde que isso aconteceu todos sempre atentos a qualquer coisa.

Tudo o que eu queria é que tudo voltasse ao normal.

(2)

Vou contar a história de um menino chamado
Luis. Luis era um garoto alto, negro de 16 anos.
Ele trabalhava em um escritório, ele gostava muito de
estudar e era muito dedicado aos estudos.

Por Luis era negro ele sofria muito bullying na
escola, todos tinham medo e inveja dele? Talvez que
ele não ia chegar a lugar nenhum, mas Luis não
desistiu por nada, ele passou um tempo de trabalho
e estudo e fez faculdade de administração? no primeiro
dia todos ficaram olhando estranho pra ele mas ele
continuava dando seu melhor. Em dia o professor
mandou fazer um trabalho em grupo, todos ficaram
sem um grupo? mas ele ficou sozinho, então ele foi
para casa e ele fez um trabalho sozinho e foi dar-
x-mis? no dia seguinte ele entregou o trabalho admi-
nistrativo. Ele tirou a melhor nota do trabalho, o profes-
sor começou a ajudar ele cada dia. no final
do faculdade ele ganhou um certificado de melhor
aluno e conseguiu emprego de melhor?

Essa é a história de outro garoto que
tinha que lutar contra todos.

Lutar:

Chega de preocupações

1º

Paria um menino negro que tinha sido chamado para ir para os pais.

O menino estava dentro de uma cozinha, um amigo e um irmão algum, e quando foi no seu primeiro encontro, foi uma noite escura e chuvosa, enquanto andava nas ruas de barro depois de um longo e quente período de gestação, depois de chegar naquela parte de casa uma vez dizendo "lá perto", era uma situação de estar em uma casa. Ele foi falar ^{po} com ele, e quando tudo o que tinha acontecido com ele? Então a mulher tentou ele para a casa dele e deu o seu nome e o nome dele.

Quando chegou no lado de dentro ele foi dito, mas ele não conseguiu dormir, foi quando a mulher estava no quarto e viu que ele estava acordado? Ele foi e ficou lá com ele.

No momento seguinte eles estavam tomando café, tinha uma mulher em cima do muro? e quando tentou falar, porém ele não falou, e quando viu que ele não estava falando com ele ele ficou muito feliz por isso, mas também ficou preocupado.

15

→ Você pode criar um título que reflita os problemas descritos no seu texto!

Tema: Lugar onde eu moro

09/09/2019

Eu moro num lugar horrível, perigoso. moro perto da minha cidade, vai várias gente roubando água? lugar onde só tem gente roubando? cidade onde mata inocentes? cidade eu moro só tem gente feioqueira? gente brigão? eu fui perdido amigos por causa de drogas? por causa que andava com pessoas erradas? esse mundo está tão cruel hoje em dia? ninguém respeita ninguém? eles mata mesmo sem pena na sua frente? só Deus mesmo para nos guiar? tem muita pena dessas mães que nesse momento nem saber onde estão seus filhos? imagina como a consciência dessas pessoas que matam inocentes ficam depois? antigamente onde eu moro podia ficar até tarde na rua que mãe tinha medo? antigamente as pessoas respeitava um ao outro? hoje em dia ninguém respeita na sua frente? cidade eu moro só pode ficar até tarde mais na rua? deu certa breca geral foi esta situação de casa? misericórdia

→ reveja a separação.

N: _____ : 90
 Você pode desenvolver de que forma esses fatos mexem com você para enriquecer sua crônica.
 Que tal, também, dividir o seu texto em parágrafos?
 Observe o que pode ser aperfeiçoado e capriche!

1ª versão

Lugar onde eu moro

Eu moro em um lugar horrível, perigoso. morar perto da minha onde vai vários perigosos ocultam cigarra. Lugar onde só tem gente perigosa. onde perigosos mata inocente. onde eu moro só tem perigosos perigosos! eu foi perdi amigos por causa de drógar. o porque quando eram perigosos exatado. esse mundo está tão brutal hoje em dia. ninguém respeita ninguém. perigosos matam mesmo sem pena na sua presença. só seus mesmo para os guardar. também muita pena de deixar mães que mesmo inclemente inclemente mesmo estão onde estão seus filhos. imagina como a consciência de deixar perigosos que matam inocentes ficam depois, antigamente quando eu morava preto ficar até hoje na sua que mãe tinha modo. antigamente os perigosos respeitavam um rico centro. hoje em dia perigosos fumam macacha na sua presença. onde eu morava mãe preto andar até hoje mesmo na sua? deu certa hora geral porque está dentro de causa? misericórdia

Seu texto está ficando incrível!

Fique atento ao uso de letras maiúsculas depois de pontos. Revise algumas grafias no dicionário.

3 versão

Você é capaz!

Lugar onde eu moro

Eu moro em um lugar barrial muito perigoso. Moro perto da minha onde vai vários pescadores para trabalhar água. Lugar onde só tem gente escravidão. Onde pescadores matam inocentes. Onde eu moro só tem pescadores frequentes. Eu já perdi amigos por causa de drogas. E porque meus amigos andava com pescadores escudados. Esse mundo está tão cruel hoje em dia. Ninguém respeita ninguém, pescadores matam mesmo sem pena na sua frente. Só Deus mesmo para nos guardar, tem muita pena desses mães que não sabem onde seus filhos estão. Imagina como a consciência desses pescadores que matam inocentes fica depois? Antigamente onde eu moro podia ficar até tarde na rua que mãe tinha nada. Antigamente os pescadores respeitavam um ace. certo. Hoje em dia pescadores fumam maconha na sua frente. Onde eu moro mãe pode andar até tarde na rua, deu certo. Hora geral tinha que estar dentro de casa, misericórdia?

- Atenda a maiores das intervenções
- Não acrescentar/ reelaborar

2 posts

Superfície

No Brasil temos muita violência, muita gente que gosta de crítica^{ok} a vida, das coisas, que os pessoas são assim^{ok} e também tem muitas pessoas malucas ruins e também que tem muito preconceito com as pessoas nesse Brasil^{2a} a gente^{ok} tem que se mais respeito com as pessoas, temos que se mais humildade, mais educação? nesse mundo não poderia existir violência porque tem muita pessoas que sabem^{ok} isso. 4a subst.

Mais hoje em dia temos mais respeito com as pessoas, temos mais educação e também menos preconceito^{1a subst.}. Não temos muitas violência com as pessoas? menos pessoas malucas ruins como antes. As pessoas têm^{2a} muito mais respeito e não têm^{ok} muitas pessoas que sabem^{ok} isso. Hoje o mundo está melhor, temos mais pessoas boas, mas mesmo assim vemos violência mas fomos, pela menos hoje em dia a violência são poucas. agradeço por^{ok} com^{ok} o mundo estar mudando.

Juane, faltam poucos detalhes a serem ajustados em seu texto. Que tal incluir uma história de superação como foi proposto? Não esqueça de dividir o texto em parágrafos! Tá tá calma

2ª versão

Superação

No Brasil temos muito racismo
muita gente que gosta de criticar
a vida das pessoas que as pessoas
são escalem fulgor e também tem muitas
pessoas maldosas ruins e também
que tem muita preconceito com
as pessoas nesse Brasil. Temos
que ter mais respeito com as pes-
soas, temos que ter mais humildade,
mais educação. Nesse mundo não
preferia existir racismo porque tem
muita gente que sabem sobre isso.
Graças a Deus hoje em dia temos
mais respeito com as pessoas,
temos mais educação e também menos
fulgamente. Não temos muitos raci-
smos com as pessoas e também.
Tem poucas gente maldosas, muito
mais respeito e não temos muitas
pessoas que sabem sobre racismo.
Hoje o mundo está melhor pela
menos. A violência são poucas.