

A INTERVENÇÃO DOCENTE NA ESCRITA DE TEXTOS POR ALUNOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*(Intervención docente en la escritura de los textos de los alumnos: Un relato de
experiencia)*

Ms. Francinete Braga Santos
Em Ciências da Educação (UEP)

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09-2015

Páginas 136 - 156

Resumo.

O artigo aborda o procedimento e construção de textos, diante do problema que questiona os aspectos do desenvolvimento da competência desses textos e a relação com a intervenção docente na produção da escrita dos alunos. O objetivo buscou analisar a intervenção docente na construção de textos por alunos e se interfere na melhoria da aprendizagem da expressão escrita, bem como, evidenciar mecanismos de autocorreção. A metodologia adotada foi de abordagem quali-quantitativa, enfoque misto. Utiliza a pesquisa de campo, do tipo Pesquisa-Ação em uma escola de São Luís, Maranhão, Brasil, como sujeitos da pesquisa alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A discussão dos resultados cabe à ação didática do professor situada no envolvimento ativo do aluno no processo de aprender a escrever de modo competente e autônomo, pois, a tarefa de ensinar a escrever não cabe somente ao professor ou a escola e sim, primeiramente ao aluno como possuidor do capital intelectual. Como conclusão, destaca-se a intervenção docente na aprendizagem da construção de textos por meio da utilização do caderno Minhas Produções como possibilidade de diagnóstico do percurso da aprendizagem do aluno-sujeito quando os aspectos de escrever não sejam dissociados do ler e interpretar.

Palavras-chave: Intervenção. Construção. Produções.

Resumen.

O artículo aborda el procedimiento de los textos de la construcción antes de que el problema de cuestionar aspectos del desarrollo de la competencia de estos textos y la relación con la intervención del profesor en la producción escrita de los estudiantes. El objetivo fue examinar la intervención docente en la construcción de textos para los estudiantes e interfiere con la mejora de las habilidades de escritura de aprendizaje, así, La metodología fue aproximación cualitativa y cuantitativa, el enfoque mixto. Utiliza el campo de la investigación, el tipo de investigación-acción en una escuela de São Luís, Maranhão, Brasil, como sujetos de investigación a estudiantes de 6 al 9 grado de la escuela primaria. La discusión de los resultados recae en la acción didáctica del profesor situado en la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprender a escribir de manera competente y autónoma, por lo tanto, la tarea de la enseñanza de la escritura no se ajusta sólo para el maestro o la escuela, pero primero el estudiante como titular de la capital intelectual.

En conclusión, no es la intervención docente en el aprendizaje de la construcción de textos a través de la utilización de Mi cuaderno Producciones como una posible vía de diagnóstico de aprendizaje del estudiante sujeto cuando aspectos de la escritura no se disocian de la lectura y la interpretan.

Palabras -clave: Intervención. Construcción. Producciones.

Introdução.

Apresenta o procedimento de construção de textos no contexto da sistemática de avaliação aplicada à área da Língua Portuguesa, em especial, no componente curricular Produção Textual. Neste estudo a intervenção docente é colocada no centro do processo, por isso, não dissociação de aprender do ensinar significativo. A análise da atuação do professor de Português em relação ao aprender estudantil. E traz a proposição, implicitamente inquietante, da possível relação entre o modo de ensinar a língua materna e os atuais índices de fracasso em leitura e escrita e, como subproduto o fracasso do não saber ler e escrever com competência na (e fora da) escola. Tal defesa subordina interesses éticos aos interesses técnicos, por meio do ensinar de modo inclusivo, e por isso, crítico-reflexivo, já que a realidade não é dada, mas em constante transformação.

Nesta perspectiva o currículo não é prescrição normativa e sim, ato de planejar o ensino criticamente, isto é, os professores interpretam as dificuldades na aprendizagem do escrever textos como objeto de estudo, visa à superação gradual em torno da proficiência do aluno em ler e escrever. Tais propósitos visam o processo de escolarização do indivíduo a partir de uma matriz curricular que contemple conteúdos normativos sem, no entanto, transformar o ato de ler, escrever, interpretar e produzir textos descolados da realidade cotidiana do aluno. A ruptura com o processo artificializado do cenário escolar numa aproximação real da proficiência em ler, escrever e produzir textos na escola. E não bastará saber fonética e morfossintática, por exemplo, a questão é saber aplicar o conhecimento acumulado às situações reais em que o ensinar e o avaliar, acompanhe, promova e garanta a aprendizagem apesar das rupturas na estrutura organizacional da escola falhas na gestão de horários, desvios de atenção do aprendiz, ausência de padrão nas aulas, entre outras pertinentes ao modelo tradicional e seu modo de ensino transmissivo.

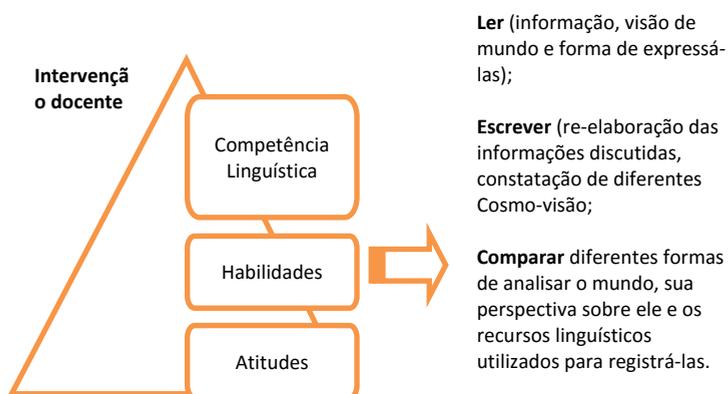
Trata-se de inferir na tradicional concepção do ser professor, exigindo-lhe mais proficiência nos pilares da educação diante das competências do saber conhecer, fazer, ser e conviver em práticas renovadas como sinônimo do saber intervir partindo de uma demanda curricular e prescrições técnicas aplicadas ao estudo de textos, sendo resguardadas as diferentes características da tipologia dos gêneros do discurso. Contextualizando o currículo da Produção Textual com vistas à conceituação do seu objeto, ou seja, o texto, para sua análise propriamente dita. Em termos da educação tradicional, o Ensino Fundamental não cumpre, satisfatoriamente, com o seu papel de ensinar de modo competente a escrita de textos aos alunos. Assim, questiona-se: Quais são os aspectos do desenvolvimento da competência escritora por meio da intervenção docente na produção de textos na

escola e suas contradições no ambiente escolar?

O papel do professor no processo de intervenção docente quanto às ações de ler, escrever e produzir textos na escola.

O papel do professor no processo de intervenção docente requer ações aplicadas ao ler, escrever e produzir textos na escola, ou seja, seleção de conteúdos a serem destacados para leitura, escrita e produção de textos. Tem-se que intervenção é “ato de intervir, interferência, mediação” (Dicionário, 2008, p.616) e tal postura implica em mudança já que para muitos “o professor não tem, um manual de regra, personalidade inovadora” (Huberman, 1973, p.46). Discordando-se deste perfil, redefine-se a atuação docente no contexto escolar, estabelecendo relação com os alunos com base no ensino por competências em que o aprendizado aconteça pela ótica do próprio aprendiz, como sujeito que explica e torna-se um escritor experiente. E neste sentido aponta para a noção de competência adotada nesta pesquisa.

Figura 1. Noção de competência e intervenção docente.



Fonte: Zabala (1998, 1999, 2010)

O saber docente “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes” (Tardif, 2002, 36) e caracteriza estes saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Ademais situa os saberes como elementos constitutivos da prática docente, ou seja, como processo de aquisição de competências em ler, escrever e produzir textos, sendo este último considerado como resultado das ações envolvendo leitura e escrita de textos na escola. A linguagem oral e escrita, implicadas na intelectualidade do aprendiz em relação ao processo de escrita a partir da história e do contexto de aprendizagem escolar. Configura-se deste modo uma Proposta de Produção Textual redefinindo o ato de corrigir textos, tradicionalmente feito pelo professor como ato compartilhado com o aprendiz, sendo autocorreção.

Uma proposta de ensino para a produção de textos na escola.

A educação escolar caracteriza-se como uma atividade social através da qual se espera a assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história (Libâneo, 1994). Definindo-se neste estudo alguns dos conhecimentos pertinentes a aprendizagem da leitura e da escrita entre outros que formem indivíduos enquanto seres sociais. Tal compreensão por meio de metodologias e demais modelos de organização institucional inviabilizam conexões entre o ensino e a aprendizagem. É certo que a ação docente ganha destaque neste contexto já que o ensino consiste no planejamento, na organização, na direção e avaliação da atividade em sala de aula implica tanto no trabalho do professor como nas atividades de estudo realizadas pelos alunos.

Salienta-se, por sua vez, a questão do currículo em torno das matérias já que o processo de assimilação dos conhecimentos e habilidades ocorre dependente deste processo. Então, surge um referencial básico para análise e escolha dos procedimentos de ensino – entendidos como formas de mediação docente na sala de aula. Assim, “os procedimentos de ensino devem incluir atividades que possibilitem a ocorrência da aprendizagem como um processo dinâmico” (Haidt, 1995, p.144).

A aprendizagem como um processo ativo de participação do aluno este aprende por envolvimento intrinsecamente consciente e participante da construção do conhecimento trazido previsto no projeto curricular, tendo em conta carga horária, série, idade e segmento de ensino. Cabe ao professor entender, favorecer e planejar este processo, ou seja, criar procedimentos de ensino que contribuam para mobilização dos “esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando, sistematizando etc”. (Haidt, 1995, p.144).

Para efeito da presente ação docente reservaram-se duas horas/aulas, tendo a unidade de tempo de 50 minutos, totalizando 1h 40min semanais. Uma noção de tempo de aula concebido como relativa já que não se saber qual a medida de julgamento para o que carece para o ato de aprender na rotina escolar que permeia exposições de conteúdos, debates, atividades em sala e/ou para casa, além das dos períodos de avaliação, projetos pedagógicos e outros. O desafio do ensinar articulado ao que deve ser aprendido pelo aluno. E, por isso, o combate à inversão de papéis em que o professor torna-se refém da vontade dos alunos, a exemplo de comportamentos indisciplinados em sala de aula traduzidos em falta de atenção, de participação na execução das atividades ou pela falta de empenho durante as atividades de leitura, escrita e interpretação de texto.

Por outro lado, enfatiza-se a ação por meio da intervenção que concebe o aprender um ato permanente, contínuo e complexo e nesta perspectiva, requer uma proposta diferenciada para a produção de textos em sala de aula. Ou seja, um conjunto de procedimentos de ensino utilizados nesta pesquisa. A saber: A elaboração da proposta de construção de textos; A regulação da aprendizagem da escrita:

planejamento, transcrição e revisão; A idealização da proposta inspirada de modelo pré-existente no Sistema Ari de Sá, que por sua vez tomou as Diretrizes das Competências do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Esta proposta estrutura oito propostas para o ano letivo, totalizando 24 textos escritos por cada aluno anualmente: Este processo sistematiza-se em três ciclos globalizantes, envolvendo atividades de pesquisa, a leitura e interpretação nesta ordem: 1º: **planejamento** (rascunho/borrão/ pesquisa/sem nota); 2º: **transcrição** (avaliação/critérios de correção/nota parcial: 0,0 a 10,0 pontos) e 3º: **revisão** (registro definitivo do texto/nota final: pode atribuir de 0,0 a 1,0 ponto).

O Ciclo do Processo de Construção de Textos.

O planejar, transcrever e revisar consiste em estratégias de ensino inseridas no modelo de aprendizagem da língua escrita competente de textos numa prática pedagógica com atividades de leitura e de escrita. Envolve as faculdades intelectuais do aprendiz por meio da percepção, memória, atenção entre outras. O usar cada uma destas faculdades, consiste em processos meta-cognitiva (OREJAS, 1997) sendo o ciclo do processo de construção de textos.

Fase, 1 = É o Planejamento, o professor indica pesquisas de fontes para fundamentação do primeiro texto. O pesquisar é pré-requisito e consiste numa meta leitura entendida como o conhecimento que o aprendiz possui sobre o ato ler articulada às operações mentais envolvidas neste processo. Esta fase consiste na releitura crítica e reflexiva pelos alunos das fontes obtidas nas consultas em pesquisas prévias em livros, revistas e ou internet, gerando mais autonomia na escrita de seus próprios textos. Destaca-se que na proposta do Sistema Ari de Sá esta primeira versão de texto é trazida pelos alunos como tarefa de casa e somente depois são escritas na folha para a correção do professor. Nesta proposta fica estabelecido que os alunos façam pesquisas antecipadas e que escrevam esboços do texto em sala de aula, pois a pesquisadora acredita que tal estratégia combate plágios ou a mera reprodução [mal feita ou improvisada] de fontes retiradas da internet ou outros suportes de texto.

Fase, 2 = ou seja, a fase da Transcrição, nesta fase o texto escrito pelo aluno em sala de aula é corrigido pelo professor, mediante observação de critérios iguais ao modelo do Sistema Ari de Sá. Nesta fase a análise dos conteúdos resulta em correção do professor, utilizando códigos padronizados, conforme explicado a seguir:

Na primeira coluna: Convenção Escrita (C. E) consiste nos aspectos relacionados à competência em leitura e escrita; tendo evidências de registros das trocas de maiúsculas por minúsculas, o uso impertinente da pontuação ou acentuação na expressão escrita, entre outras evidências;

Na segunda coluna: Aspectos Gramaticais (A.G) consiste nos usos da gramática normativa, ou seja, palavras das dez classes morfológicas e nos saberes pertinentes à sintaxe, por meio da busca de evidências e contagem de vocábulos subdivididos

em palavras plenas (substantivos, adjetivos, verbos) e palavras-instrumento (artigo, pronome, advérbio, numeral, preposição, conjunção e interjeição).

Na terceira coluna Aspectos Textuais (A.T) observam-se o nível da linguagem escrita, tendo evidências de registros de critérios, tais como: Argumentação Inválida ou Extrema; Uso de palavras ou ideias inadequadas, entre outras ocorrências quanto aos aspectos textuais.

Acredita-se que a correção dos textos no contexto escolar sirva como aproximação da realidade já que o ato da escrita em sala de aula tende a ser artificial, tendo como agravante a periodicidade mensal da atribuição de notas. Deste modo, são discutidos os avanços e/ou retrocessos intelectivos durante a produção de textos pelo aluno. "Isto significa entender a necessidade de parâmetros linguísticos para detectar os avanços e as possíveis maneiras de atingir um nível cada vez mais profundo de complexidade de em relação à linguagem, para que, conseqüentemente, níveis mais profundos de desenvolvimento possam ser alcançados" (Bozza, 2004, p.13). Nesta proposta, a correção dos textos é feita no caderno denominado "Minhas Produções", mediante critérios avaliativos com ênfase no aprender a escrever articulado ao aprender a produzir textos. Nestes termos "não adianta um aluno altamente argumentativo e perspicaz oralmente, se ele não domina os conteúdos linguísticos necessários para registrar essas habilidades." (Bozza, 2004, p.14).

Para tanto, Bozza (2004) entende que código (são conteúdos da Língua Portuguesa) e significação (como ideia a ser veiculada), sem esquecer que o ponto de partida é a leitura e a oralidade e o de chegada é o texto (como produção e escrita). Tais termos em negrito referem-se aos fundamentos teóricos metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa presentes neste estudo, no contexto da concepção de língua com vistas à estruturação do trabalho com a produção de textos em sala de aula.

Fase. 3 = da Revisão nela registra-se o resultado final do processo, pois envolve pesquisa, leitura, escrita, reescrita e auto-correção, espera-se que o aluno tenha mais autonomia na escrita. Tais assertivas superam o modelo tradicional por um ensino por competências, a exemplo do "dominar a leitura a escrita e as diversas linguagens utilizadas pelo homem. É a única forma de inserir uma pessoa na sociedade. Todos têm de saber se comunicar, usando palavras números e imagens" (Gentile; Bencini, 2000, p.12). "A abordagem do ensino por competências tem como objetivo ensinar aos alunos o que eles precisam aprender para serem cidadãos que saibam analisar, decidir, planejar, expor suas ideias e ouvir a dos outros" (Gentile; Bencini, 2000, p.12).

Estratégias de aprendizagem e os processos metacognitivos.

Destacam-se nesta subseção as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos na execução dos ciclos de construção do texto. "Destacando que o termo metacognição consiste no conhecimento das cognições e da cognição, como uma operação mental, a exemplo da: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación, etc". E ainda metacognição como "Es el

conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales” (Orejas, 1997, p.10). Assim, o texto é compreendido como uma unidade de ensino, inserindo-se numa situação comunicativa. E texto não se define por extensão ao sentido da palavra, por exemplo, “a palavra pare pintada no asfalto em um cruzamento é um texto, cuja extensão é de uma palavra. O mesmo pare numa lista de palavras começadas com a letra p [...] não é nem um texto nem parte de um texto” (Zorzi, 2003, p.17). Pontua-se o planejamento na fase de controle sobre as atividades como um processo metacognitivos. “A revisão ou controle metacognitivos tem um tratamento específico nas propostas da compreensão na leitura e na escrita, mas está na base de todos os outros procedimentos propostos” (Zabala, 1999, p.143).

Todavía, o núcleo do aprendizado deste procedimento facilita a aprendizagem dos signos gráficos que, por sua vez com Zabala (1999) destaca a importância da caligrafia o que implica em domínios motor por meio dos instrumentos e da divisão do espaço para uma correta comunicação com o leitor do texto. Decerto, a artificialidade da escrita escolar no espaço de produção textual fictício, mecânico em nome da aprendizagem em que os estudos confirmam a escrita implica no que dizer e no motivo para fazê-lo; também importa que o autor do texto seja o sujeito do que e para quem diz, tendo domínio de como fazê-lo buscando estratégias na realização da tarefa de escrever um texto exige no “controle das mãos para a escrita segue as principais regras sobre o funcionamento do córtex cerebral” (Relvas, 2001, p.68). Nesta situação diante da elaboração de um texto implica o docente necessita ter o domínio das estratégias para a sua produção reconhecendo-se neste aprendizado a complexidade e a dinâmica do processo.

A intervenção didática na escola: Uma descrição das ações no campo da pesquisa.

Nesta pesquisa, adotou-se o princípio da produção escrita como componente do aprender a estrutura textual, tendo a atividade gramatical atrelada ao ensino da língua numa conexão funcional entre diferentes habilidades linguísticas falando, lendo e escrevendo durante o processo consciente com o aprendiz. Nestes termos, criam-se critérios de avaliação dos níveis de aprendizagem adquiridos pelo aprendiz, sendo interpretados como diagnóstico da aprendizagem discente. Daí, situar-se as estratégias de aprendizagem, ou seja, aspectos observados e registrados ao longo de um período letivo para, cumulativamente, gerando dados para avaliação individual, não prescritiva ou rotuladora, conforme itens listados a seguir:

- Questiona frequentemente a professora, sem antes ler as instruções;
- Faz o esboço do texto na 1ª fase, a do PLANEJAMENTO, mediante critérios do para casa;
- Pede ajuda dos colegas quando tem dúvida;
- Pesquisa no dicionário, ou em outras fontes, o significado de palavras;
- Faz a auto-correção dos textos, na 3ª fase, a da REVISÃO;
- Evidencia códigos pertinentes à coluna da Conversão Escrita;

- Evidencia códigos pertinentes à coluna dos Aspectos Gramaticais;
- Evidencia códigos pertinentes à coluna dos Aspectos Textuais;
- Escreve com letra legível com domínio de diferentes tamanhos;
- Escreve com traço, em velocidade adequada pertinente à extensão do texto escrito;
- Tem domínio suficiente da escrita demonstrando a função comunicativa do texto.

Os itens acima foram sistematizados pela pesquisadora durante o período inicial da investigação, mediante observação direta das atividades dos alunos. Tais aspectos compõem itens do formulário com marcação em duas colunas: SIM ou NÃO. Depois de contabilizados os dados eram discutidos com os alunos os autores do texto, num processo de retroalimentação processual voltado para a aprendizagem.

Ressaltam-se nesta proposta, as convenções aplicadas ao processo de correção, a saber: Convenções Escritas (C.E); Aspectos Gramaticais (A.G); e Aspectos Textuais (A.T.) que nos consistem mesmos critérios avaliados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com base na Matriz de Referência para as Linguagens, Códigos e suas tecnologias, sendo nesta matriz definida o texto "as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais públicas e privadas" (BRASIL, 2009, p.16). E para efeito deste estudo, utilizam-se as competências expressas nesta Matriz de Referência do ENEM que prescreve na elaboração da Redação que deve ser "elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto de tipo dissertativo argumentativo" (BRASIL 2009, p.17). Acredita-se, que a proposta defendida neste trabalho, isto é, a intervenção docente nos textos escritos pelos alunos em sala de aula mudança o cenário escolar brasileiro, no que tange aos índices de fracasso em leitura e escrita.

As atividades de escrita de texto na sala de aula: As relações didático-pedagógicas do professor.

A adoção de determinada matriz curricular para o desenvolvimento de aulas e atividades nas salas de aula sempre estará imersa de intencionalidade e, desse modo, tem-se por referência os PCNs, sendo parâmetros norteadores do currículo da Língua Portuguesa, conforme descrito a seguir:

Caracterização. Através de atividades de expressão escrita em situações cotidianas identificam-se os conhecimentos que tem os alunos sobre a escrita, se observaram e reconheceram seus costumes, crenças, valores e histórias pessoais. Estes subsídios permitiram realizar uma categorização geral da escrita, tomando análise do discurso dos sujeitos, como uma tarefa de reconhecer os saberes que os alunos têm construído em interação com seu meio social.

Intervenção Didática. Através da ação docente focalizada na mudança da perspectiva do ensinar e do avaliar diante das descobertas da ciência cognitiva. Todavia, se o modo de aprender mudou a concepção de ensino precisa também de reformulação. Mediante sequências didáticas detalhadas na Figura 6.

Figura 6: Sequências didáticas da construção de textos.

PLANEJAMENTO – FASE I 20 min (agend. de tarefas)	Análise da Proposta (1ª....8ª)	Gêneros textuais (orais e escritos).
	Análise e Discussão da Temática	Enunciação.
	Estrutura e Critérios do Gênero Textual; Avalie a produção textual.	Práticas sociais (compreender e produzir textos).
	Anotação na agenda escolar	Instruções complementares: quantidade de linhas, fontes de pesquisa.
	Elaboração do esboço do texto na folha de Planejamento da proposta	Estratégias cognitivas e metacognitivas.
TRANSCRIÇÃO - FASE II 30 min (em sala de aula)	Análise da Proposta (1ª.....8ª)	Adequação às estruturas dos Gêneros Textuais.
	Transcrição do texto escrito na folha de Planejamento	Estratégias cognitivas e metacognitivas Metaleitura e Meta escrita; Meta-atenção.
	Correção (professor/professor; professor/aluno)	Análise das Convenções: C.E (convenção escrita); A.G. (Aspectos Gramaticais) e Aspectos Textuais (A.T.) Critérios de correção (simbologia) Atribuição de nota
	Auto-correção (aluno)	Estratégias cognitivas e metacognitivas Análise das Convenções: C.E (convenção escrita); A.G. (Aspectos Gramaticais) e Aspectos Textuais (A.T.). Consulta ao caderno e ao dicionário. Atribuição de nota
REVISÃO- FASE III 30 min (em sala de aula)	Revisão do texto escrito na folha de Transcrição	Estratégias cognitivas e metacognitivas Metaleitura e Metaescrita Meta-atenção
	Auto-correção (aluno)	Análise das Convenções: C.E (convenção escrita); A.G. (Aspectos Gramaticais) e Aspectos Textuais (A.T.). Consulta ao caderno e ao dicionário.
	Correção (professor/professor; professor/aluno)	Análise comparativa do texto nas folhas Transcrição e Revisão Atribuição de nota

Fonte: A própria pesquisa

Em relação ao tempo de aula previsto figura supracitada, afirma-se que uma

intervenção didática é definida em 45min ou 50 min classificados como 1hora/aula. De acordo com a proposta foram previamente definidos tempos de 50 minutos, totalizando cem minutos, ou seja, duas horas/aulas semanais para operacionalização das três fases [I, II e III]. Explica-se, portanto que na:

Fase I: são definidas as ações majoritárias e estruturadas no estimular, acompanhar e orientar o aluno na realização de pesquisas e escrita do esboço da sua produção textual. Neste contexto, a utilização de agenda para anotações das atividades que correspondem aos deveres de casa. Nesta agenda anotam-se instruções previamente explicadas pelo professor e, devidamente anotadas no quadro. Iniciam-se leituras pelos alunos de acordo com folhas avulsas ou portfólio de textos no caderno. Implicitamente, nesta proposta de intervenção a autonomia é um ganho real que inicia desde a anotação das atividades de pesquisa domiciliar; nesta tarefa o aluno precisa assumir papel de protagonista, abrindo mão dos apoios de familiares ou de tutores pagos pela família. Nesta rotina, o dever domiciliar prescinde de suportes didáticos, a exemplo do dicionário, entre outros. As escritas de textos aconteceram em sala de aula, trazendo a evidência de que a pesquisa deveria ser objeto de ensino na sala de aula.

Fase II: a da Avaliação exige a correta interpretação dos 'erros' cometidos durante a tarefa domiciliar e, por isso, refletidos nesta segunda fase. Esta prerrogativa encontra-se imersa na complexidade do ato de avaliar, pois alguns alunos descumprem este quesito que seja pela falta de disciplina, ou pela desorganização refletida nos materiais didáticos, ou até mesmo pelo desinteresse em realizar as tarefas (têm-se evidências destes fatos, mediante respostas dos alunos ao questionário). Cabe a discussão quanto à leitura em sala de aula já que em atividades individuais e/ou coletivas resulta em análise prévia, visando a seleção das fontes pesquisadas já que nem todas serão transformadas em conteúdo nesta fase II.

Destaca-se, nesta fase a ocorrência de discussões sobre as temáticas com manifestação de diferentes posicionamentos, considerando a proposta/temática e, por isso, geradora da escrita autônoma. Lança-se aqui a reflexão quanto à obrigatoriedade da escrita da fase I (do planejamento) para a segunda, da reescrita (da Transcrição/Avaliação). Por quê? Acredita-se que critérios de correção sempre serão arbitrários quando se quer alunos criativos e proativos, além de outros obstáculos, tais como: o tempo de aula, a tipologia do gênero do discurso, a quantidade de linhas a ser escrita, a modalidade de texto solicitado na proposta, enfim, são muitos os itens que preocupam os alunos o que causa insegurança, medo e até mesmo, 'brancos' nos pensamentos prévios.

Decerto, tais aspectos são procedimentais e, por isso, estimulados na Fase II com destaque ao uso do dicionário – fonte permanente de consulta em sala de aula. O que remete o ensino ao processo de 'ajuda' ao processo de aprendizagem – associase à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). (Vygotsky, 2003).

Fase III: a da Revisão espera-se a consolidação do que se denominou nesta proposta de escrita autônoma, sendo consolidada pelo processo de escrita/reescrita, correção auto-correção leitura/Metaleitura. O texto está concluído do ponto de vista de uma tarefa didática que caracterizou ciclo de Planejar, de Transcrever e de Revisar que repete o mesmo texto três vezes. Os diferentes mecanismos de consulta para elaboração execução avaliação revisão de um texto evidenciam sucesso gradativo na aprendizagem. Destaca-se a oferta de fonte de leitura complementar, tais como: artigos, noticiário em mídia impressa e eletrônica, livros literários ou paradidáticos. Nestes termos, cabe bom sendo ao professor já que ensinar a ler e a escrever recai no contexto de criar proficiências em leitura e escrita, considerando os sujeitos imersos na cultura letrada e, mesmo assim, dependentes de aperfeiçoamento constante do processo de alfabetização entendida de modo ampliado na atualidade.

A aprendizagem da linguagem oral e escrita no contexto dos gêneros do discurso, a intervenção docente na aprendizagem do gênero carta pessoal.

Nesta abordagem descrita, destaca-se um exemplo de atuação docente já que assume uma didática voltada à construção de textos pelos alunos (o que não implica em ser sinônimo de qualidade textual, pois é processual). Tal abordagem mediadora justifica-se em aprendizagem da tipologia textual na escola.

Com base nos construtos teóricos já supracitados, acrescenta-se no aprendizado da leitura e da escrita a compreensão do para que serve a escrita e do como se organizam os vários tipos de gêneros discursivos. Assim, para efeito deste estudo, apresenta-se o Quadro 1.

Quadro1: Tipo textual, gênero textual e domínio discursivo

TIPO TEXTUAL	Expressão tipo textual para designarmos uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística da composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (p.22).
GÊNERO TEXTUAL	Textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (p.22-23)

DOMÍNIO DISCURSIVO	Para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem os vários deles. (p.24)
--------------------	---

Fonte: Marcuschi (2005)

A partir dos conceitos acima, cabe a distinção entre texto e discurso já que consistem em palavras com significados diferentes. Sob tal perspectiva, comparam-se os termos gêneros textuais e textualidade, a partir de critérios não tradicionais de avaliação das redações escolares (Quadro 2).

Quadro 2: Noções de Tipo textual e Gênero textual

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas.
Constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbais.	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Fonte: Cereja; Magalhães (2011)

Com base nestes construtos teóricos desta pesquisa, reforça-se a perspectiva de gêneros textuais e de textualidade já que dialogicidade do texto escrito “constitui-se numa relação ‘ideal’, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê” (Kock; ELIAS, 2011, p.13). E também com eles pensa no contexto da produção e da recepção, pois “não concordam nem em termos de tempo, nem de espaço, já que escritor e leitor não se encontram co presentes” (2011, p.13).

Estando de acordo com a finalidade do ensino da Língua Portuguesa definida nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), além disso, reflete em diversas propostas curriculares que objetivam a promoção e o desenvolvimento do aluno quanto ao domínio ativo do discurso, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem como possibilidade de inserção efetiva no mundo da escrita. Todavia, cabe a pergunta o que são gêneros e como resposta a termos metodológicos deste trabalho de produção de texto na escola que ao leitor de textos sofre a imposição de tornar-se um escritor de textos, mediante o rigor do padrão da norma culta. Assim a distinção do Quadro 3 contribui para a discussão.

Quadro 3: Características da linguagem oral e linguagem escrita

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Predominância do modo pragmático	Predominância do modo sintático
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Poucas normalizações	Abundância de normalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: KOCK; ELIAS, 2011, p.16

Tais aspectos remetem ao termo preconceito linguístico. Este contexto de critérios avaliativos a partir do ideal de escrita, e, por isso, reguladora da fala sob o critério da gramática normativa. É senso comum, portanto, que uma “visão preconceituosa da fala [como] (descontinua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento)” (Kock; Elias, 2011, p.16 grifo meu). E ainda “a escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples, ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto” (Fávero et al, 2012, p.11). Neste esforço de sistematização de conceitos veja-se o Quadro 4.

Quadro 4: Pressupostos teóricos: linguagem escrita e outros

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	AUTORES
A escrita é uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve este processo.	(Kock; Elias, 2011, p.16).
A escrita é simbolismo visual da fala.	(Fávero, 2012, p.120 <i>apud</i> Sapie, 1921).
A escrita não é linguagem, mas uma forma de gravar a linguagem por marcas visíveis.	(Fávero, 2012, p.12 <i>apud</i> Bloomfield, 1921).
A comunicação escrita é derivada da norma conversacional face a face.	(Fávero, 2012, p.12 <i>apud</i> Fillmore, 1921).
O escrever não é considerado apenas habilidade motora, mas um conhecimento complexo. Considerado como habilidade motora, o escrever circunscreve-se ao procedimento de traçar letras. Em compensação, como conhecimento complexo, a habilidade motora também é incluída, mas entre outras classes e níveis de conhecimento.	(Landsmann, 2003, p.37).
Linguagem como um conjunto arbitrário de símbolos utilizados para dar significados ao mundo e permitir a comunicação entre os indivíduos de uma dada espécie humana, de uma dada cultura. Ela é governada por regras (gramática básica, sintaxe), mas ao mesmo tempo é criativa (construção de novas palavras, expressões idiomáticas e jargões, prosódia e pragmatismo variados).	(Dias; Maia, 2011 p.63).

Fonte: Elaborado a partir das fontes indicadas da própria pesquisa

Ademais, observa-se que o uso do termo linguagens será mais apropriado ao contexto escolar, considerando os diferentes tipos de uso: oral, escrita, matemática, corporal, pictórica, entre outras. Tal visão preconceituosa da fala interfere no processo de ensinar a ler e a escrever na escola. Em contraponto, cita-se a noção de letramento que surge da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita para além do domínio do sistema alfabético e ortográfico (Soares, 2004).

Esta linguagem como "uma atividade cognitiva e comunicativa que se manifesta no comportamento da criança desde o primeiro ano de vida, por meio das suas ações sobre os outros e sobre o mundo". (Dias; Maia, 2011, p.64).

Uma manifestação particular da função simbólica, além da função organizadora planejadora, criando um padrão cognitivo de desenvolvimento da criança. Nestes termos, Ferreiro e Teberosky (1990) colocam a leitura e escrita a partir do ponto de vista das crianças, no curso do seu desenvolvimento, por meio das interpretações que fazem de um texto impresso ou produzido pelo adulto. "A criança aprende naturalmente a falar a linguagem do grupo em que vive (regional). Cabe à escola desenvolver a linguagem oral/formal que o estudante traz pela atividade pedagógica que deve garantir a aprendizagem da leitura e escrita" (Relvas, 2011, p.66).

Relvas, explica existem três sistemas verbais que tornam o cérebro humano capaz de aprender: o auditivo (palavra falada), o visual (palavra lida); e o escrito. O primeiro exige menos maturidade psiconeurológica, o que não ocorre com a leitura e a escrita. Explica também que a linguagem pode ser elaborada em três conceitos fundamentais: a semântica – palavras faladas/escritas; a fonologia som das palavras; e a sintaxe regras gramaticais (Relvas, 2011). Certamente, tal dinâmica dependerá da interação aluno com o processo de ensino e aprendizagem já que "aprender é complexo por ser um processo que engloba pensar sobre os conhecimentos transmitidos pela sociedade, entendê-los, reconhecê-los e abstrai-los" (Mussalém, 2000, p.11). Fontana, por sua vez, (1996, p.21) afirma que "a criança é colocada diante da tarefa de entender as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam das elaborações conceituais espontâneas." E, conclusivamente, "aprender a ler e a escrever perpassa pela compreensão humana. [...] Não existe nada mais intrincado para o cérebro do que capacitar-se para a leitura e escrita" (Relvas, 2011, p.69). Por conseguinte, o papel do professor assume grande importância, pois deve compreender o processo mental do aprendiz no ato de ler e escrever sinais – ajudando-o a dar sentido aos estímulos recebidos.

Este estudo, em tela exige a ruptura com a relação de ensino ritualística, e, muitas vezes, hierarquicamente organizada. Então, será automática a compreensão desta teoria? Não, pois do ponto de vista do aprendiz será necessário a superação de obstáculos epistemológicos para que a noção de parágrafo seja compreendida pelo aluno. Imagine ainda, que este professor acrescente nesta informação que o aluno precisa escrever um parágrafo, dando o espaço de entrada junto à margem esquerda (ou linha em branco) na passagem de um parágrafo para outro. E siga pensando nesta aula, ressaltando ainda para o aluno que "a tendência moderna é não usar parágrafos muito longos". E "quanto à estrutura, o parágrafo padrão organiza-se como um pequeno texto (microtexto), apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão". (Fávero et al., 2012, p.28). Sentiu o drama? Sob tal perspectiva do aluno, confirma-se o enfrentamento da diversidade da tipologia textual, necessariamente implicando em tipos de parágrafos já que a estruturação varia em textos narrativos, descritivos e dissertativos. Lembrando que 3 tipos reinaram nas propostas de escrita.

Exemplos de textos a partir do gênero carta pessoais.

O processo de escrita de textos epistolares, nesta modalidade de produção o esforço exige a comunicação por escrito com um destinatário ausente, identificado no texto através do cabeçalho. Pode tratar-se de um indivíduo (um amigo, um parente, o gerente de uma empresa, o diretor de um colégio), ou de um conjunto de indivíduos designados de forma coletiva (conselho editorial, junta diretora). Nesta organização espacial apresenta-se o exemplo.

Quadro 5: Componentes dos textos epistolares

Cabeçalho	Estabelece o lugar e o tempo da produção, os dados do destinatário e a forma de tratamento empregada para estabelecer o contato.
Corpo	Parte do texto em que se desenvolve a mensagem
Despedida	Inclui a saudação e a assinatura, através da qual se introduz o autor no texto.
Estilo	O grau de familiaridade existente entre o emissor e destinatário é o princípio que orienta a escolha do estilo: se o texto é dirigido a um familiar ou a um amigo, opta-se por um estilo informal; caso contrário, se o destinatário é desconhecido ou ocupa o nível superior em uma relação assimétrica (empregador em relação ao empregado, diretor em relação ao aluno etc.), impõe-se o estilo informal.

Fonte: Kaufman (1995, p. 37)

Em primeiro plano, observe que o desafio epistemológico apresentado ao aluno é saber o que é um texto epistolar. E ainda mais questões: qual a estruturação dos elementos - remetente destinatário e mensagem? Admite-se, ainda que a estruturação do texto em parágrafos represente um desafio que implica na definição da ideia principal e, na quantidade de linhas a serem escritas, por exemplo, sendo comum que os alunos perguntem quantas linhas devem escrever antes de iniciar o texto. Todavia os alunos devem ser leitores, escritores e interpretes. Por isso, construtores de textos significativos na escola e extraclasse em que o ensinar a língua materna é concebido como eixo norteador do trabalho com uma língua viva, dinâmica e com "características semelhantes aos que adotamos quando lemos e escrevemos fora do ambiente escolar" (Morais, 1999, p.17).

Destaca-se a inadequação do ambiente escolar para a execução com qualidade no processo e, não apenas quantidade – a exemplo da preocupação com a quantidade de linhas, com as notas atribuídas pelas evidências de erros ortográficos, entre outros aspectos. Além, da percepção dos desvios causados pelo plágio na modalidade eletrônica – comum no contexto escolar e de certo modo, naturalizado entre alunos e seus pares. Enfim, o exemplo de proposta didática com a primeira da proposta ao 6º ano do Ensino Fundamental em que se solicitou a escrita de um texto a partir do gênero Carta Pessoal (Quadros 6 e 7).

Quadro 6: Exemplo 1, Gênero: Carta Pessoal

Componentes	Gênero textual: carta pessoal
Cabeçalho	São Luís 10 de abril de 2012.
Cabeçalho	Minha querida mãe,
Corpo	Obrigado por me amar tanto, me dar carinho, educação e amor. Mas, o mais importante foi por ter me criado, e me transformado em uma pessoa educada.
	Então, minha querida mãe, continue como sempre foi uma pessoa meiga, amorosa, carinhosa, educada e pela paz que você tem no coração.
Despedida	Obrigado por tudo mamãe!
	Beijos de seu filho, FAAC. (Despedida)

Fonte: Caderno Minhas Produções, 1ª proposta; Carta pessoal, sujeito 7A1.

Da análise, evidenciou-se uma escrita autônoma na produção textual de uma carta pessoal. No caso em análise, o aluno optou por uma mensagem fictícia com destinatário real. O estilo de textual adotado, optou por mensagem curta e objetiva com separação das ideias em parágrafos, deixando espaços entre as linhas da folha. Observe no trecho: "Então, minha querida mãe, continue como sempre foi uma pessoa meiga, amorosa, carinhosa, educada e pela paz que você tem no coração" a utilização do advérbio **então** como um conectivo para dá continuidade entre os parágrafos do texto. Observa-se também quebra na sequência do uso de adjetivos com um substantivo, assim: "meiga, amorosa, carinhosa, educada e pela paz". E neste caso, como se faz uma intervenção pela constatação deste uso, pergunta-se qual o papel do professor? Ele deve interferir optando pela mudança de sentido nas ideias do autor do texto (neste caso o aluno)? Ou, deve apenas questionar quanto ao padrão da gramática normativa? Tais questões eliciam aspectos quanto à produção de textos na escola, entretanto, no contexto da avaliação de aprendizagem, o que seria mais acertado como critério de correção? Ainda sem resposta, encaminha-se ao segundo exemplo.

Quadro 7: Exemplo 2, Gênero: Carta Pessoal

Componentes	Gênero textual: carta pessoal
Cabeçalho	São Luís 17 de abril de 2012
Cabeçalho	Querida mãe,
Cabeçalho/corpo	Eu amo muito você,
Corpo	Mas eu estou aqui em Paris fazendo compras, aqui é legal e divertido, até eu comprei um presente.
Corpo	O presente são lindas (<i>sic</i>) e também outras coisas que eu comprei aqui.

Corpo	Então mãe, eu vou voltar para casa no próximo mês. Ah! Próxima semana eu vou para Cingapura.
Despedida	Um abraço Da filha SMP Beijos!!!!

Fonte: Caderno Minhas Produções, 1ª proposta Gênero Textual: Carta pessoal, sujeito 7A9.

Neste segundo exemplo, evidenciou-se escrita autônoma de acordo com a proposta Produção de uma carta pessoal. Nitidamente, o aluno optou pela mensagem fictícia e argumentação criativa e bem humorada, assim: "Mas eu estou aqui em Paris fazendo compras, aqui é legal e divertido, até eu comprei um presente". Nesta estruturação, a mensagem possui falhas de construção das ideias. Observe a utilização domas uma das principais conjunções adversativas, que relaciona pensamentos contrastantes, opositivos ou restritivos. E agora, qual a interpretação ideal para neste caso?

A interpretação considera-se a intencionalidade da aluna em dar continuidade ao "Eu amo muito você," "Mas eu estou aqui em Paris fazendo compras". Além da imprecisão do uso da conjunção adversativa, acompanhada ao registro equivocado pelo uso da vírgula; cabendo esta intervenção, entre outras: "Eu estou aqui em Paris fazendo compras. Aqui é legal". Tais inferências supracitadas pressupõem que o processo de escrita acentua a questão da rotina escolar já que há pouco tempo para operacionalização do ciclo Planejar, Transcrever e Revisar relembrando: o ciclo impõe o planejamento (fase I) antecipado à escrita do texto para a transcrição em sala de aula (fase II) e, por fim, revisão dos erros apontados pelo professor (fase III). Tal dinâmica implica no ensino curricular da gramática normativa, suas regras e respectivas exceções. A defesa da pesquisadora combate ao ensino mnemônico com avanço para o desenvolvimento perceptivo, cujo controle emocional levará ao questionamento e análise de aspectos mais qualitativos, resultando em metacognição.

Por conseguinte, concorda-se que conhecer a língua escrita, será conhecer o sistema ortográfico, entre outros sistemas. E de acordo com o supracitado é possível não saber ler corretamente uma frase e mesmo assim, conhecer ou apreciar um texto literário e com intervenção docente na aprendizagem dos alunos eles serão competentes leitores, escritores e intérpretes de textos.

Conclusão.

Conforme objetivos propostos buscaram-se o desenvolvimento da competência escritora articulada à intervenção docente, sendo que foram evidenciados na prática escolar os erros de superfície textual não devem ser meta e sim, erros construtivos geradores de questionamentos do por que da (in) adequação de uso da gramática pelos alunos. Nestes termos, a ortografia representa um componente da expressão escrita ainda tido como sinônimo do escrever bem. Outro aspecto evidenciado durante a intervenção docente foi que os conteúdos de domínio obrigatório, tais

como: as regras mais gerais de acentuação e os acentos diacríticos das palavras mais usuais para aplicar este conhecimento em seus textos de modo competente; permeiam o discurso preparatório de alunos, antes mesmo do término do Ensino Fundamental.

No âmbito das contradições, elencam-se: o tempo de aula para utilização de materiais e recursos didáticos; a desatenção dos alunos quanto às instruções dadas pelo professor ou outras fontes; algumas decisões administrativas antipedagógicas, cujas prioridades recaem em cronogramas de provas, ou mesmo na realização de projetos didáticos [em torno de datas comemorativas; podem ser situados como obstáculos epistemológicos para o alcance da aprendizagem com reflexos na competência leitora e escritora discente. Das soluções evidenciadas, elencam-se: a revisão do currículo de Português pertinente à matriz curricular do 6º ao 8º ano no E. F. Evidenciou-se durante o processo que alguns alunos nem sempre entendiam os conteúdos estudados e, por isso, desenvolviam 'estratégias de sobrevivência' frente às demandas pela sobrecarga de atividades de Produção Textual, além das de gramática e literatura e Matemática, e Ciências, e Geografia, entre outras.

Neste contexto de uma intervenção docente coerente, as estratégias didáticas visavam o combate ao plágio cópia e ou transcrição literal. Ressaltam-se entre os problemas mais graves quando o aluno nem duvida do conteúdo, isto é, copia sem compreensão e interpretação necessária do conteúdo. Enfim, saber conteúdos pertinentes a matriz curricular da Língua Portuguesa é imprescindível no gerenciamento de conflitos em sala de aula (alunos versus alunos e professor versus alunos). Assim, tamanhas exigências burocráticas que envolvem o planejar, o ministrar aulas, o avaliar conteúdos, o gerenciar projetos didáticos consomem e exigem super professores algo cada vez mais raro no cenário escolar.

Quanto ao uso da gramática normativa, a classificação de palavras em classes morfológicas e em saberes pertinentes à sintaxe destacou como técnica a análise de conteúdo dos textos dos alunos pela contagem dos vocábulos, subdivididos em palavras plenas substantivos, adjetivos, verbos e palavras-instrumento artigo, pronome, advérbio, numeral, preposição, conjunção e interjeição. Tal procedimento caracterizou o nível da linguagem escrita por meio dos aspectos textuais, com destaque à adequação ao gênero textual de cada proposta de produção de texto. A construção de textos com base na revisão teórico-prática em atividades de produção de textos pelos alunos favoreceu a intervenção docente pela sistematização do ciclo Planejar, Transcrever e Revisar sob a tutela da professora. Assim, em sua maioria, desenvolveram competências com necessidade de mais intervenção na aprendizagem dos aspectos lexicais, gramaticais e textuais.

O processo de intervenção docente aliado ao progressivo envolvimento do aluno na correção do seu próprio texto apresenta-se favorável à superação das dificuldades quanto às marcas de parágrafos e pontuação, quanto à diminuição de registros de frases soltas e de argumentação frágil. Os resultados da intervenção docente na aprendizagem dos alunos e sua interferência na melhoria da aprendizagem da

expressão escrita por meio de práticas de auto-correção e auto-avaliação, constatou-se que há uma estreita relação entre os momentos de leitura durante a pesquisa escolar com vistas à produção de textos.

O aumento significativo da utilização do dicionário em sala de aula consolidou hábitos de consultas ao suporte papel e digital no momento de fazer tarefas escolares, considerando como uma aprendizagem de conteúdos procedimental. Creditam-se como resultados desta pesquisa científica que a elaboração de estratégias de aprendizagem pelos alunos está aliada a processos metacognitivos mecanismos de retroalimentação que amplia à capacidade de aprender de modo ativo, consciente, competente e autônomo.

Referências.

- Bozza, Sandra. (2004). Uma questão de critérios ou os verdadeiros Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Curitiba: Ossos do Ofício.
- _____, Secretaria de Educação Básica. (2009). PDE/Prova Brasil: Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/SEF.
- Dias, Ana Paula Botelho; MAIA, Heber. (2011). A importância da linguagem oral e sua relação com o aprendizado de leitura e escrita. In: MAIA, Heber. Neurociências e desenvolvimento cognitivo. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- Dicionário. (2008). Barsa da Língua Portuguesa. São Paulo: Barsa Planeta.
- Fávero, Leonor Lopes et al. (2012). Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna. 8.ed. São Paulo: Cortez.
- Fontana, Roseli A. Cação. (1996). Mediação Pedagógica na Sala de Aula. Campinas, SP: Autores Associados.
- Frawley, William. (2000). Vygotsky e a Ciência Cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gentile, Paola; Bencini Roberta. (2000). Para aprender (e desenvolver) competências. Revista Nova Escola, São Paulo, Editora Abril, set..
- Haidt, Regina CéliaCazaux. (1995). Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática.
- Huberman, A.M. (1973). Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação. UNESCO: Cutrix.
- Kaufman, Ana María; Rodríguez, María Helena. (1995). Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed.

- Kock, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. (2011). Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto.
- Libâneo, José Carlos. (1994). Didática. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, Luiz Antônio. (2005). Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial.
- Morais, Artur Gomes de. (1999). Ortografia: ensinar e aprender. 2.ed. São Paulo: Ática.
- Mussalém, Marilourdes Maranhão. Sistema Montessoriano: educação infantil. (mimeo).
- Orejas, Javier Burón. Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. 4. ed. Burgos: Ediciones Mensajero, 1997.
- Relvas, Marta Pires. (2011). Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para a educação inclusiva. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Soares, Magda. (2004). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Pátio, São Paulo, ano VIII., n.29, fev./abr, p.18-22.
- Tardif, Maurice. (2002). Saberes docentes e Formação profissional. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vygotsky, L.S. (2003). A formação social da mente. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabala, Antoni; ARNAU, Laia. (2009). Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed.
- Zorzi, Jaime Luiz. (2003). Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed.