



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

KARLA DA SILVA DUNHAM GAVA

(RE)AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO  
TEXTUAL: REESCRITA E PONTUAÇÃO

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

KARLA DA SILVA DUNHAM GAVA

(RE)AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO  
TEXTUAL: REESCRITA E PONTUAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos. Orientadora: Prof. Dr. Maria Aparecida Lino Pauliukonis.

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2019

## CIP - Catalogação na Publicação

G279 ( Gava, Karla da Silva Dunham  
(Re)ações para o desenvolvimento da aprendizagem  
de produção textual: reescrita e pontuação / Karla da  
Silva Dunham Gava. -- Rio de Janeiro, 2019.  
180 f.

Orientador: Maria Aparecida Lino Pauliukonis.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós  
Graduação em Letras Vernáculas, 2019.

1. Ensino de produção textual. 2. Reescrita  
textual. 3. Pontuação. 4. Correção textual  
interativa. 5. Proposta de intervenção didática. I.  
Pauliukonis, Maria Aparecida Lino, orient. II.  
Título.

KARLA DA SILVA DUNHAM GAVA

(RE)AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO  
TEXTUAL: REESCRITA E PONTUAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos. Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis.

BANCA EXAMINADORA

---

Presidente, Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

---

Profa. Dra. Amanda Heiderich Marchon  
Universidade Vale do Rio Verde (UninCOR)

---

Profa. Dra. Renata da Silva de Barcellos  
Centro Universitário Carioca (UniCarioca)

---

Profa. Dra. Celia Regina de Barros Mattos (Suplente)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

---

Profa. Dra. Claudia Maria Sousa Antunes (Suplente)  
Universidade da Força Aérea (UNIFA)

Ao meu amado esposo Marcos Tuão, pelo incentivo de sempre. Aos meus filhos Arthur, Júlia e Lucas, minhas fontes de inspiração. À minha mãe Teresinha, pela dedicação infinita.

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Agradeço a Deus pela luz e proteção diárias guiando-me e protegendo-me nas idas e vindas dessas estradas e ruas do lindo Rio de Janeiro.

Agradeço ao meu esposo, Marcos Tuão, pelo incentivo, apoio, dedicação, companheirismo. Você é meu porto seguro.

Agradeço aos meus filhos, Arthur, Júlia e Lucas, por compreenderem minha ausência. Sinto-me abençoada, todos os dias, por tê-los como meus filhos.

Agradeço à minha mãe, Teresinha, pela sua dedicação incondicional e infinita.

Agradeço à minha orientadora, Maria Aparecida Lino Pauliukonis, pela orientação, pelo incentivo, pelo carinho.

Agradeço à professora Adriana Leitão Martins pelo imenso apoio e pelas sugestões oferecidas no início desse estudo, foram essenciais.

Agradeço às professoras Filomena de Azevedo Oliveira Varejão e Sílvia Rodrigues Vieira pelos ensinamentos tão importantes a esse trabalho. Vocês são exemplos de profissionais.

Ao Ministério da Educação e Cultura pelo programa PROFLETRAS que proporcionou essa tão desejada e rica experiência.

Aos amigos Maria Isabel Campanini e Edson Candido pelo incentivo e pelo apoio na realização da matrícula.

Agradeço aos colegas da turma 4 do PROFLETRAS/UFRJ pela união e pelo companheirismo. Vocês deixaram as sextas-feiras mais leves e alegres.

Agradeço ao meu grupo de estudos Elaine dos Santos Araújo, Elisângela de Lara Ramos e Fernanda Caetano de Lima pelas risadas, pela amizade, por dividir as angústias. Adorei fazer parte do Quarteto Fantástico.

Agradeço à amiga Elaine dos Santos Araújo pela amizade, pela preocupação, pela ajuda, pelo incentivo, por ser luz.

Agradeço ao meu amigo Celso Albuquerque Lima por representar brilhantemente nossa turma, mas, principalmente, pelo companheirismo e pela amizade nas horas alegres e nas horas difíceis.

***A um poeta***

*Longe do estéril turbilhão da rua,  
Beneditino, escreve! No aconchego  
Do claustro, na paciência e no sossego,  
Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!*

*Mas que na forma se disfarce o emprego  
Do esforço; e a trama viva se construa  
De tal modo, que a imagem fique nua,  
Rica mas sóbria, como um templo grego.*

*Não se mostre na fábrica o suplício  
Do mestre. E, natural, o efeito agrade,  
Sem lembrar os andaimes do edifício.*

*Porque a beleza, gêmea da Verdade,  
Arte pura, inimiga do artifício,  
É a força e a graça na simplicidade.*

*Olavo Bilac*

## RESUMO

GAVA, Karla da Silva Dunham. **(Re)ações para o desenvolvimento da aprendizagem de produção textual: reescrita e pontuação**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2019.

A presente pesquisa objetiva (i) promover atividades que levem os alunos a exercer a revisão e a reescrita textuais; e (ii) desenvolver uma unidade didática que promova a reescrita reflexiva e o uso da pontuação como instrumentos importantes à prática de produção textual. Esse estudo surgiu da constatação de que os alunos não efetivam as etapas necessárias ao processo de produção textual – a saber o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. Com o propósito de desenvolver essas práticas, foi elaborada uma Unidade Didática como intervenção pedagógica aos alunos de uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental. Esse estudo ancora-se nos fundamentos da Linguística Textual, conforme abordados por Marcuschi (2008 e 2011), Travaglia (2009), Koch e Elias (2015), Antunes (2003). As atividades foram idealizadas a partir dos pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998 e 2000), como documento norteador do ensino no país, e nas concepções defendidas por Franchi (2006), Gerhardt (2017), Pilati (2017) que defendem o uso da reflexão linguística para um ensino mais produtivo de produção textual. Para o ensino da pontuação, como um importante fator a contribuir para a coesão e para a coerência textuais, utilizou-se os estudos de Dahlet (2006) e as reflexões acerca da estrutura argumental realizadas por Prestes (s.d.) e Duarte (2016). Ao entender que a mediação do professor é um relevante instrumento de ensino, utilizou-se a correção textual-interativa proposta por Ruiz (2015). Após a análise das produções textuais dos alunos realizadas durante a efetivação da Unidade Didática, constatou-se que as atividades de reescrita, o estudo sobre pontuação a partir do enfoque da estrutura argumental, assim como a mediação do professor através da correção textual-interativa contribuem para um efetivo desenvolvimento da escrita.

**Palavras-chave:** Ensino de produção textual. Reescrita textual. Pontuação. Correção textual-interativa. Proposta de intervenção didática.

## ABSTRACT

GAVA, Karla da Silva Dunham. **(Re) actions for the development of textual production learning: rewriting and punctuation.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2019.

The present research aims to: (i) promote activities that lead students to perform textual revision and rewriting; and (ii) develop a didactic unit that promotes reflexive rewriting and the use of punctuation as important instruments for textual production practice. This study emerged from the fact that students do not perform the necessary steps in the process of textual production - planning, writing, revision and rewriting. In order to develop these practices, a Didactic Unit was developed as a pedagogical intervention for the students of a class of the sixth year of Elementary School. This study is anchored in the foundations of Textual Linguistics, as discussed by Marcuschi (2008 and 2011), Travaglia (2009), Koch and Elias (2015), Antunes (2003). The activities were idealized from the theoretical assumptions of the National Curricular Parameters (BRAZIL, 1998 and 2000), as a guiding document of education in the country, and in the conceptions defended by Franchi (2006), Gerhardt (2017) and Pilati (2017) that assume the use of linguistic reflection for a more productive teaching of textual production. For the teaching of punctuation, as an important factor contributing to textual cohesion and coherence, we used the studies of Dahlet (2006) and the reflections about the argument structure made by Prestes (s.d.) and Duarte (2016). When understanding that the teacher's mediation is a relevant teaching instrument, the text-interactive correction proposed by Ruiz (2015) was used. After the analysis of the textual productions of the students carried out during the implementation of the Didactic Unit, was verified that the activities of rewriting, the study of punctuation from the focus of the argumentative structure, as well as the teacher's mediation through textual-interactive correction contribute for an effective development of writing.

**Keywords:** Teaching of textual production. Textual rewriting. Punctuation. Textual-interactive correction. Proposal of didactic intervention.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IDEB 2017 .....	66
Gráfico 2 – Hábitos dos alunos em relação à prática de produção textual .....	68
Gráfico 3 – Pontuação na 1ª versão .....	115
Gráfico 4 – Pontuação na 2ª versão .....	116
Gráfico 5 – Resultado das intervenções .....	117
Gráfico 6 – Melhor texto .....	148
Gráfico 7 – Valeu a pena reescrever o texto? .....	149

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relato Pessoal I .....	23
Figura 2 - Relato Pessoal II .....	24
Figura 3 – Vou ali comer gente .....	30
Figura 4 - Primeira versão: Eu fui no zoológico .....	39
Figura 5 - Versão final: Eu fui no zoológico .....	39
Figura 6 – Mãe só tem uma .....	58
Figura 7 – Foi um mal-entendido, entendeu? .....	58
Figura 8 - O diário de Larissa Manoela. p. 12.....	76
Figura 9 - O diário de Larissa Manoela, p. 13.....	77
Figura 10 - O diário de Larissa Manoela, p. 14.....	78
Figura 11 - O diário de Larissa Manoela, p. 15.....	79
Figura 12 - O diário de Larissa Manoela, p. 16.....	80
Figura 13 – Quarto em Arles .....	84
Figura 14 - Correção textual-interativa 1 .....	85
Figura 15 - Férias na Antártica, p. 151 .....	87
Figura 16 - Férias na Antártica, p. 152 .....	88
Figura 17 - Exercícios do livro didático.....	89
Figura 18 – Atividade com material concreto .....	95
Figura 19 – Tirinhas do Zero.....	104
Figura 20 – Correção textual-interativa 2 .....	110
Figura 21 - Correção textual-interativa 3 .....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Texto "Amor verdadeiro".....	27
Quadro 2 Anedota.....	31
Quadro 3 – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita .....	36
Quadro 4 – Formação de orações .....	62
Quadro 5 – Sistematização oral e no quadro para o aluno - verbo .....	97
Quadro 6 – Sistematização oral e no quadro para o aluno - adjunto adverbial.....	98
Quadro 7 – Sistematização oral e no quadro para o aluno - pontuação.....	99
Quadro 8 – Sistematização oral e no quadro para o aluno - uso da vírgula.....	101
Quadro 9 – Quadro comparativo das versões textuais do aluno 1.....	126
Quadro 10 – Quadro comparativo das versões textuais do aluno 2.....	131
Quadro 11 – Quadro comparativo das versões textuais do Aluno 3.....	138
Quadro 12 – Quadro comparativo das versões textuais do Aluno 4.....	143
Quadro 13 – Quadro comparativo das versões textuais do Aluno 5.....	147

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
2.1 Concepção de língua e texto.....	18
2.2 Fatores de textualidade e gênero textual.....	21
2.2.1 A coerência.....	26
2.2.2 A coesão.....	29
<b>3 COMPETÊNCIAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL</b> .....	34
3.1 Competências semântico-discursivas.....	37
3.2 Competências linguísticas.....	40
<b>4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A UNIDADE DIDÁTICA</b> .....	44
4.1 Consciência linguística dos textos.....	45
4.2 A reflexão linguística.....	49
4.3 Pontuação e estrutura argumental.....	54
4.4 Formas de correção.....	62
<b>5 ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	65
5.1 Sujeitos e <i>locus</i> da pesquisa.....	65
5.2 Temática e caracterização da pesquisa.....	67
5.3 As produções textuais.....	70
<b>6 UNIDADE DIDÁTICA</b> .....	72
6.1 Atividades pré-textuais – despertando o interesse .....	74
6.2 Prática de leitura – atividade textual .....	74
6.3 Atividades pós-textuais – analisando o texto.....	81
6.4 Estratégias do autor – utilizando descrições.....	83
6.5 Prática de produção textual – primeira produção .....	84
6.6 Prática de leitura – mais um texto do mesmo gênero.....	86
6.7 Análise do próprio texto – iniciando a prática de revisão.....	90
6.8 Prática de retextualização – iniciando a prática de reescrita.....	91
6.9 Prática de análise linguística – utilizando o material concreto.....	92
6.10 Atividades metalinguísticas – comparando estruturas bem e mal formadas.....	101
6.11 Prática de análise linguística – pontuando o vocativo.....	103

6.12 Atividades de correção – resolvendo problemas.....	105
6.13 Atividades de correção – pontuando a anedota.....	106
6.14 Atividade metalinguística – refletindo sobre a língua.....	107
6.15 Prática de revisão textual.....	109
6.16 Produção textual final.....	110
6.17 Prática de leitura – fechando o ciclo.....	111
<b>7 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>113</b>
7.1 O uso da pontuação nas produções textuais dos alunos.....	114
7.2 As reescritas textuais.....	118
7.2.1 Aluno 1.....	120
7.2.2 Aluno 2.....	126
7.2.3 Aluno 3.....	131
7.2.4 Aluno 4.....	138
7.2.5 Aluno 5.....	143
7.3 A reflexão dos alunos sobre a prática de reescrever .....	147
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>9 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO A – Questionário- pesquisa.....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO B – Fotos das atividades com material concreto.....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO C – Manuscritos dos textos dos alunos e bilhetes de correção – Aluno 1.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO D – Manuscritos dos textos dos alunos e bilhetes de correção – Aluno 2.....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO E – Manuscritos dos textos dos alunos e bilhetes de correção – Aluno 3 .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO F – Manuscritos dos textos dos alunos e bilhetes de correção – Aluno 4 .....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO G – Manuscritos dos textos dos alunos e bilhetes de correção – Aluno 5 .....</b>	<b>178</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Não somos poetas parnasianos, mas, como eles, precisamos trabalhar, limar, burilar nossos textos para que eles possam, não só agradar aos nossos leitores, mas, sobretudo, cumprir a sua função discursiva, e, de preferência, que essa ação ocorra sem sofrimento.

Desejando conscientizar os aprendizes dessa necessidade de se trabalhar o texto em busca de uma escrita com melhor acabamento, que promova o acesso interpretativo, surgiu este estudo. Esta dissertação tem por tema o desenvolvimento das práticas de produção textual escrita com foco na reescrita como uma das etapas essenciais a esse processo, e as estratégias de intervenção utilizadas para mediar essas ações. A pesquisa se dá em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, formada por vinte e sete alunos, de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Duque de Caxias (RJ), e tem como objeto de análise as produções textuais dos alunos em quatro versões: a inicial e três reescritas, realizadas durante as intervenções da professora de Língua Portuguesa da turma, professora-pesquisadora do presente estudo. Os textos analisados foram produzidos durante a realização de uma sequência de atividades, elaborada com base no gênero relato pessoal, escrita e proposta pela autora dessa pesquisa e parte integrante desse trabalho.

Nossa sociedade encontra-se cada dia mais letrada, exigindo de seus cidadãos competências diversas em leitura e escrita. É indiscutível que é dever da escola ampliar, aprimorar, enriquecer essas competências comunicativas através do domínio da linguagem, visto que, só por meio dessas práticas, os educandos poderão se tornar, efetivamente, sujeitos de suas ações, pois:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.19).

Como prática essencial à plena participação social, sendo responsável por permear muitas interações comunicativas, a escrita tem sido tema de investigações, posto que ainda se apresenta como um dos principais problemas do ensino de língua portuguesa. A escola tem

falhado em sua tarefa de formar escritores competentes. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (BRASIL, 2000, p. 65).

A percepção da necessidade de conscientizar o aluno de que um texto não é o resultado de uma simples inspiração que desce sobre o papel, mas que envolve um processo e como tal deve ser planejado, trabalhado, revisado e reescrito e a constatação de que o aluno não efetiva essas ações motivou o presente trabalho, posto que:

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção. (BRASIL, 2000, p. 66).

O processo de revisão textual envolve muitos aspectos cognitivos e é uma importante ferramenta de aprendizagem, dado que, para sua efetivação, o escritor precisa refletir sobre seus conhecimentos linguísticos e sistematizá-los ao fazer substituições em busca da melhor expressão, ao identificar erros e corrigi-los, ao se colocar na posição de leitor e avaliar a sua própria produção, sempre em busca de um texto mais coerente.

De acordo com o observado no cotidiano escolar, o aluno não possui o hábito de revisar e, conseqüentemente, de reescrever o seu texto, sendo necessárias intervenções que o levem a essa prática. Mas para que isso ocorra, não basta que falemos: releia o seu texto e reescreva-o. São necessárias mediações que o levem a esse exercício. Estamos, então, diante do primeiro objetivo dessa pesquisa-ação: promover atividades que levem os alunos a exercer a revisão e a reescrita textuais.

Algumas dúvidas foram surgindo à medida em que se efetivava a pesquisa e se realizava uma atividade-piloto para o Exame de Qualificação proposto para o presente estudo. Essa atividade também fora desenvolvida numa turma de sexto ano. Ao analisar as produções textuais dos alunos dessa turma, deparamo-nos com os mais diversos erros. Desconfiávamos de que não poderíamos corrigir todos, sob pena de desestimular o aluno em seu processo de aprendizagem da escrita. Além disso, não gostaríamos de solicitar-lhe que revisasse um aspecto sobre o qual ele não possuía conhecimento.

O interesse pelo uso da pontuação como marca da fronteira sintática manifestou-se durante uma pesquisa realizada para a disciplina Gramática, Variação e Ensino com o tema “Estrutura Argumental e Pontuação”, na qual a autora desse estudo pode observar, pela primeira vez, o ensino da pontuação sob esse prisma. Pontuação e produção textual – casamento perfeito. Estava resolvido o aspecto a ser contemplado na revisão dos alunos. Surgiu, então, o segundo objetivo: desenvolver uma unidade didática que promova a reescrita reflexiva e o uso da pontuação como instrumentos importantes à prática de produção textual. Eis que se impuseram as seguintes questões:

- 1- Como promover atividades que levem os alunos a exercer a revisão e a reescrita textuais?
- 2- Que ações devem ser realizadas para capacitar os alunos nessa revisão?
- 3- Que exercícios promovem uma maior conscientização e um conhecimento mais consistente acerca do uso da pontuação?

Motivados pelo desejo de interferir no processo de ensino-aprendizagem de modo a potencializar as competências discursivas dos alunos através de um ensino reflexivo e funcional da língua e que utiliza a gramática para esses fins, fomos em busca das respostas a essas questões. Dessa forma, surgiram os capítulos da presente pesquisa conforme são apresentados a seguir.

No segundo capítulo, inicia-se a discussão a respeito da fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, ressaltando-se a importância e a necessidade de se desenvolver as competências discursivas dos alunos. Baseados nos pressupostos da Linguística Textual, serão apresentados os conceitos de língua e de texto seguindo os princípios sociointeracionais apontados por Marcuschi (2008), Travaglia (2009), Koch e Elias (2015) e Pauliukkonis (apud VIEIRA; BRANDÃO, 2016); e os conceitos de gênero textual de acordo com Bakhtin (1997) e Schneuwly e Dolz (2004). Nesse capítulo, também serão discutidos os fatores de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981, apud KOCH, 2015), destacando-se os fatores de coerência e a coesão.

O terceiro capítulo trata das competências necessárias ao exercício da produção textual, apontando as competências semântico-discursivas e as competências linguísticas como habilidades primordiais à essa prática. Contribuíram para essas reflexões Antunes (2003), Faraco (2008), Rojo (2009), Geraldi (2013) e ainda Koch e Elias (2015).

O quarto capítulo aborda a fundamentação teórico-metodológica utilizada para a elaboração da unidade didática. Nele, apresentam-se as orientações e os objetivos propostos

pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 2000), documento oficial que norteia o ensino no país, e expõem-se as concepções empreendidas por Franchi (2006), Santos, Riche e Teixeira (2015), Gerhardt (2017), Pilati (2017), ao discutir sobre a consciência e a reflexão linguísticas como aspectos necessários à produção textual. Ainda nesse capítulo, são apresentadas reflexões acerca do uso da pontuação, de acordo com Dahlet (2006), e da estrutura argumental conforme Prestes (s.d.) e Duarte (2016). Ao final do capítulo, realiza-se a leitura de Serafini (1998) e Ruiz (2015) para tratar das formas de correção. Esses serão os balizadores utilizados para a proposta de intervenção implementada nessa pesquisa.

No quinto capítulo, explicita-se a abordagem metodológica, na qual se identificam e se caracterizam os sujeitos e o *locus* desse estudo. Nesse item, também são abordadas a temática e a caracterização da pesquisa, assim como é relatado o contexto das produções textuais realizadas, a primeira produção textual e as três reescritas, partes essenciais do *corpus* do presente trabalho.

No sexto capítulo, apresenta-se a Unidade Didática criada e aplicada pela autora desse estudo com o objetivo de implementar as concepções teóricas adotadas. Ela se relaciona à abordagem metodológica, mas, devido a sua extensão e por considerar mais didático, compõe um capítulo à parte.

No sétimo capítulo, à luz dos pesquisadores citados anteriormente, são explicitados os resultados obtidos através da análise das produções textuais realizadas durante a aplicação da Unidade Didática. Nele, também são transcritos alguns textos que foram selecionados para demonstrar o processo de reescrita dos alunos, assim como os bilhetes utilizados como forma de correção dessas produções.

No oitavo e último capítulo, são realizadas as considerações finais, nas quais são apresentadas reflexões e conclusões acerca dos dados obtidos através da análise das atividades implementadas no decorrer desse trabalho.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vivemos rodeados por textos que chegam até nós de diversas formas, portanto são inúmeras as interações discursivas realizadas ao longo de nosso dia. Logo, compreender e produzir textos é primordial para a inserção ativa dos indivíduos na coletividade.

Diante disso, ensinar a ler e a produzir textos estão entre os principais objetivos da escola, pois somente através dessas ações, os aprendizes poderão inserir-se de forma atuante nas práticas sociais cada dia mais letradas. Como bem esclarecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, v. 2, p.15).

Segundo Antunes, citada por Coelho e Palomanes (2016), a necessidade de saber escrever decorre da pluralidade cultural provocada pelo processo de urbanização; esse processo tem levado a um uso maior da escrita como meio de circulação dos mais diferentes tipos de informação; e ainda deve-se considerar que as invenções tecnológicas ligadas ao entretenimento, à publicidade e à informação não dispensam os recursos e estratégias da escrita convencional. Tais assertivas podem ser amplamente exemplificadas pelo uso massivo de interlocução nas mídias sociais nos mais diversos veículos. Diante dessa necessidade, é imperativo que a escola se dedique a ampliar a competência discursiva de seus alunos para que eles possam compreender os textos que lhes chegam e sejam capazes de produzir textos adequados ao contexto.

Se um dos objetivos da escola e, sobretudo, o objetivo principal da disciplina de Língua Portuguesa, é ampliar a competência discursiva do aluno, esta “compreendida como a capacidade de se produzir discursos – orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo” (BRASIL, 1998, v. 2, p.35), o texto deve ser o objeto de estudo dessa disciplina, visto que é “nele que se concretizam os saberes necessários para que a comunicação humana aconteça eficazmente” (ANTUNES, apud MOURA, 2000, p. 13).

Mas para que essa prática, na qual o texto é o centro do estudo, se concretize de forma eficaz, é preciso entender os conceitos subjacentes aos significados de língua e de texto, isto é o que se pretende com a seção a seguir.

## 2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E TEXTO

Conforme explicitado anteriormente, o texto deve ser o cerne de estudo e de ensino de língua portuguesa. Precisamos entender claramente o que é esse objeto, como ele se realiza e como se caracteriza, para que possamos focar no objeto de estudo desse trabalho: a produção textual. Além disso, faz-se necessário que adotemos uma postura alinhada com os pressupostos teóricos nos quais acreditamos. Dessa forma, seguiremos os preceitos de Marcuschi para a linguística textual (LT), nos quais ele propõe que:

Se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas (2012, p. 33).

Quando se deseja ensinar a produzir textos, na verdade, deseja-se ensinar a língua em funcionamento, pois, somente através do texto, ela se realiza plenamente. Dessa forma, adotaremos nesse estudo, uma visão sociointerativa de língua e de texto como objetos sócio-históricos situados conforme o proposto pelos autores a seguir.

De acordo com Marcuschi:

Não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica (2008, p. 61).

Para Travaglia (2009), a linguagem é um instrumento de ação e declara que para vê-la como forma ou processo de interação é preciso atentar para o fato de que usar a língua:

Não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (Travaglia, 2009, p. 23).

Acreditamos que o conceito de texto seja análogo ao conceito de língua defendido, assim, a língua entendida como uma atividade sociointerativa configura-se no texto, este entendido como um evento comunicativo.

Marcuschi (2008) diz que o texto é uma entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido. Além dessa conceituação sintética, o próprio autor define que:

o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. (MARCUSCHI, 2008, p.72).

Todos esses aspectos são reiterados por Koch e Elias (2015), visto que para as autoras o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Ainda de acordo com Koch, reconhecemos o texto como

uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão (apud RUIZ, 2015, p.29).

Além desses aspectos expressos pelos autores citados acima – unidade sociointeracional que forma uma unidade de sentido numa dada situação – Pauliukonis destaca que o texto pode ser considerado:

um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um ‘contrato comunicativo’ vigente para os diversos gêneros textuais (apud VIEIRA; BRANDÃO, 2016, p. 239).

Amparando-nos nesses pressupostos, iremos desenvolver nossos estudos e as atividades que serão propostas aos alunos na intervenção pedagógica. Desejamos, com isso, que os discentes possam não só observar as relações contextuais e cotextuais presentes nos textos e consolidadas num gênero textual, mas que também se conscientizem das mesmas. De acordo com Marcuschi, (2008, p. 87):

o texto se ancora no contexto situacional com a decisão por um gênero que produz determinado discurso, e por isso não é uma realidade virtual, por outro lado, ele concerne às relações semânticas que se dão entre os elementos no interior do próprio texto. Portanto: um texto tem relações situacionais e cotextuais.

Ainda segundo o mesmo autor, as relações ditas cotextuais se dão entre os próprios elementos internos enquanto as relações contextuais se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva. (Ibid. p. 87).

No presente estudo, nas atividades propostas aos alunos, iremos trabalhar com as relações cotextuais provocadas pela pontuação e sua importância para os aspectos contextuais, visto que “não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade” (Marcuschi, 2008, p. 87 - 88). Seguindo essa linha, o autor propõe três aspectos para a textualização:

- Primeiro: um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos.
- Segundo: um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos.
- Terceiro: a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão. (Marcuschi, 2008, p. 89)

Diante de tais assertivas, decidimos implementar algumas ações. Para que o texto se torne um evento na sala de aula, o que frequentemente não ocorre, pois muitas vezes não é lido por outras pessoas além do professor, iremos propor que os textos sejam produzidos para um outro interlocutor além do docente – o colega de turma. Então, ao final da unidade didática, ocorrerá um dia de leitura desses textos entre os alunos da classe. Anteriormente a esse dia de leitura, serão realizadas atividades de reescrita dos textos, assim como serão propostas questões

de análise linguística, visto que, repetindo: “a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão” (Marcuschi, 2008, p. 89). Desejamos, com as atividades que promovem a reescrita e a análise linguística, que o os alunos, autores e/ou leitores dos textos, possam oferecer e compreender o desejado nos textos produzidos. Acreditamos que o uso da pontuação contribui para promover esse acesso interpretativo, seu conhecimento torna-se, portanto, relevante tanto para os produtores como para os leitores dos textos. Por esse motivo a pontuação será o objeto das atividades de análise linguística.

Concordamos com o autor supracitado quando ele diz que “a textualidade não depende, de um modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva”, mas também concordamos quando ele diz que “o domínio da língua é também uma condição de textualidade” (Ibid. 2008, p.91). Ademais é função da escola ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos a fim de que eles possam ler e produzir textos cada vez mais complexos e proficientes. Sem os conhecimentos linguísticos, muitas escritas não se tornarão textos para os alunos enquanto leitores, e suas produções também não serão textualizadas por muitos de seus leitores. Diante disso, a escola precisa capacitar os discentes para que eles consigam textualizar os textos que encontrarão pela vida, caso contrário, eles serão apenas sequências escritas desprovidas de significado.

A seguir, veremos quais são os fatores que, em conjunto, contribuem para a textualidade e como esta se realiza através de um gênero textual.

## **2.2 FATORES DE TEXTUALIDADE E GÊNERO TEXTUAL**

Ao identificar, em consonância com Marcuschi (2012, p. 31, grifo do autor), o texto como uma unidade comunicativa atual realizada tanto ao nível do *uso* como ao nível do sistema e que tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais, encontramos aspectos que se associam para promover a realização desse evento chamado texto.

De acordo com Beaugrande e Dressler (1981, apud Koch 2015, p. 45) há sete critérios que colaboram para que essa textualização aconteça: coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade. Esses critérios encontram-se embricados e “não constituem princípios de formação textual e sim critérios de

*acesso à formação de sentido*” (MARCUSCHI, 2008, p. 97, grifos nossos). Isso significa dizer que, apesar de ser possível construir textos com problemas em alguns desses critérios, é importante procurar respeitá-los para que a interlocução ocorra de forma mais efetiva.

A realização textual manifesta-se através de um gênero textual, visto que, quando nos comunicamos, só o fazemos através de um determinado gênero. Conforme esclarece Bakhtin (1997, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (grifos do autor).

Nessa perspectiva em que os gêneros discursivos concretizam o uso que se faz da língua nas diversas situações interativas que envolvem as esferas sociais, em nosso estudo, no tocante às atividades realizadas com os discentes através da unidade didática, procuraremos apresentar situações que se aproximem das efetivadas em situações de uso real da língua. A fim de promover essas experiências reais de interação, será proposto ao aluno que sua produção textual seja para um leitor real, o colega de turma. Com essa finalidade, após lerem exemplares do gênero relato pessoal, os estudantes deverão produzir seus próprios relatos.

Os elementos constituintes dos gêneros discursivos – conteúdo temático, estilo e estrutura composicional – articulam-se de forma indissociável tanto para a formação do todo enunciativo quanto para o reconhecimento desse conjunto.

Assim, no gênero relato pessoal, o conteúdo temático são os fatos referentes à vida de seu autor, fatos esses que refletem episódios relevantes, visto que se mantêm vivos em sua memória e tão marcantes que se apresentam no desejo ou na necessidade de contá-lo ao outro. Para expor o tema, essa visão pessoal dos fatos, entram em cena os outros dois fatores que constituem os gêneros: a estrutura composicional e o estilo.

No tocante à estrutura composicional, esse gênero, por relatar experiências vividas, apresenta-se como uma narrativa, situada num tempo e num espaço com a presença de personagens.

O estilo utilizado contribui para a constituição dos gêneros, no caso do gênero em estudo, o relato pessoal, para representar os fatos vividos ou testemunhados, vários são os recursos linguísticos empregados para tal fim. Como nesse gênero o conteúdo temático representa ações passadas – recentemente ou há muito tempo – experimentadas pelo próprio autor, ele apresenta alguns estilos linguísticos bem característicos como a utilização de verbos no pretérito, a utilização da primeira pessoa e a utilização de advérbios de tempo e de lugar. Mas há aspectos estilísticos que podem ficar à escolha do autor como a utilização de sequências descritivas, o uso do discurso direto ou indireto. E há ainda aspectos estilísticos que estão relacionados a fatores como o público leitor: formalidade ou informalidade são exemplos disso.

Conforme se pode observar, os três elementos – conteúdo temático, estilo e estrutura composicional – atuam de forma integrada para a constituição do gênero. Os dois textos apresentados a seguir exemplificam todas essas características elencadas acima. São relatos pessoais produzidos por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental durante a realização das atividades da Unidade Didática implementada neste estudo.

### RELATO PESSOAL I

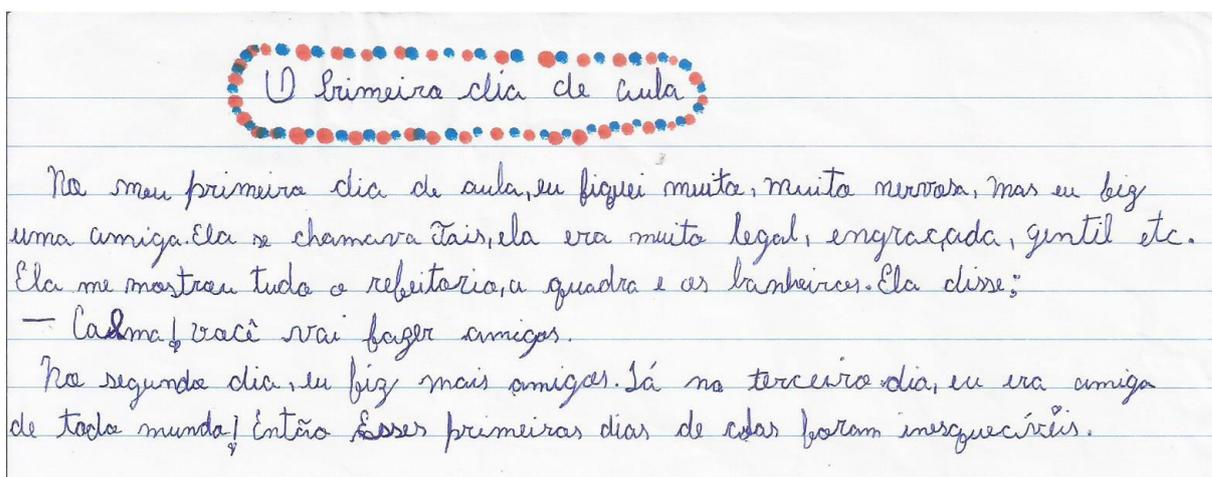


Figura 1 - Relato Pessoal I

## RELATO PESSOAL II

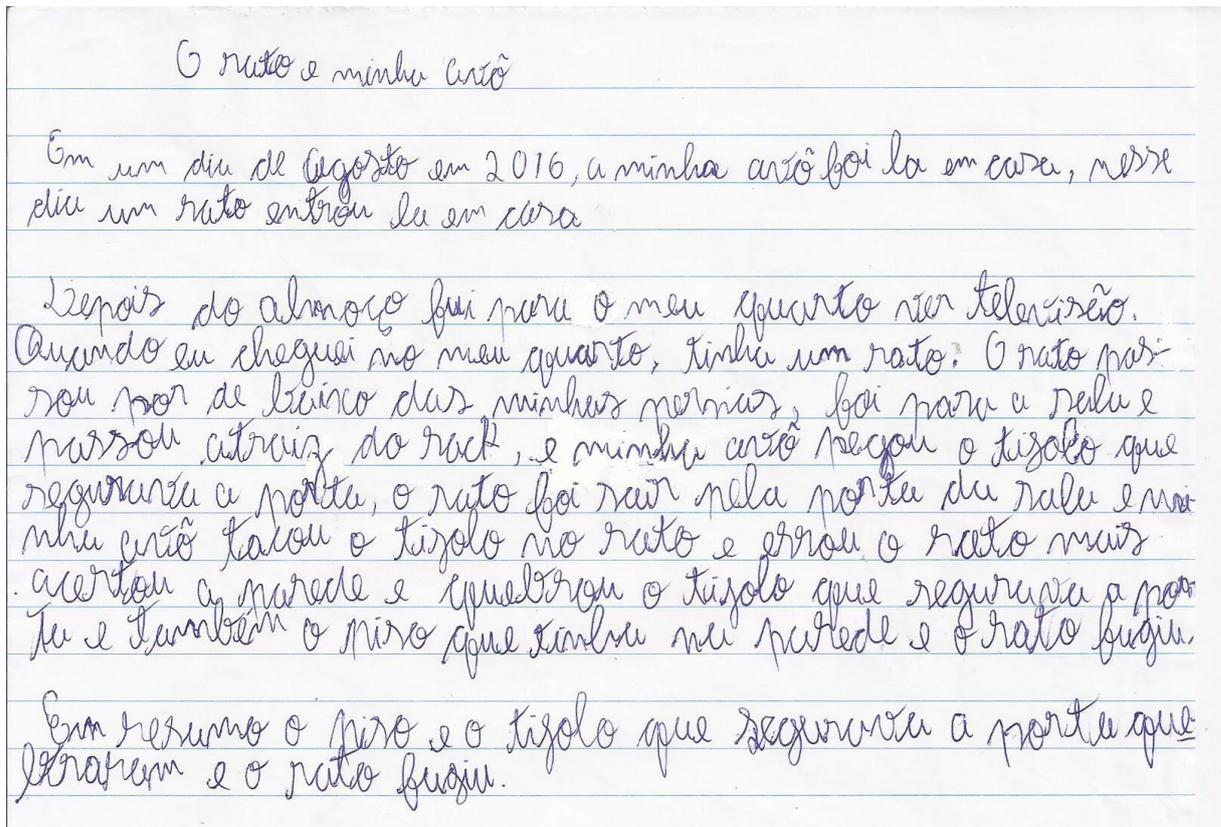


Figura 2 - Relato Pessoal II

Nesses textos, confirmamos os elementos constituintes referentes ao gênero relato pessoal. O conteúdo temático, nesse gênero, fatos vividos ou testemunhados pelo autor que de alguma forma o marcaram, se apresenta, no texto I, através de um relato sobre o primeiro dia de aula e, no texto II, através de um relato engraçado sobre a aparição de um rato e a tentativa de matá-lo.

A estrutura composicional é uma narrativa situada no tempo e no espaço em que se encontram as personagens presentes no fato vivenciado: além do próprio autor em ambos os textos, uma amiga, no primeiro relato, e a avó, no segundo.

O estilo, como um dos elementos indissociáveis, contribui para a constituição do gênero. Assim, como o relato pessoal apresenta um fato vivido pelo próprio autor, que se constitui como uma das personagens, pode-se observar a utilização dos seguintes recursos linguísticos:

- a) formas verbais no pretérito: Esses primeiros dias de aula *foram* inesquecíveis / *Fui* para o meu quarto ver televisão;
- b) primeira pessoa: *Eu fiz* mais amigos / *Quando eu cheguei* no meu quarto;

- c) adjuntos adverbiais de tempo: no meu primeiro dia de aula / em um dia de agosto de 2016;
- d) adjuntos adverbiais de lugar: lá em casa.

Ambos os textos utilizaram uma linguagem informal, visto que o interlocutor previsto seria um colega de turma. Ainda em relação ao estilo, pode-se observar a utilização do discurso direto no relato I.

Embora apresentem características comuns representantes do gênero relato pessoal como um tipo relativamente estável de enunciado, esses textos são exemplares únicos e concretos de uma atividade interacional,

Confirmando todas essas características inerentes aos gêneros, Marcuschi (2008, p. 155) esclarece 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 (...) são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

Schneuwly, em sua exemplar obra com Dolz (2004), faz uma analogia entre gênero e instrumento ao considerar que:

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação. Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. (2004, p. 21)

Considerando-se os gêneros discursivos como a materialização da atividade interacional, justifica-se a importância do *status quo* assumido pelos gêneros nos estudos sobre leitura e produção textual e sobre os estudos a respeito do ensino dos mesmos. Schneuwly ainda esclarece que numa situação enunciativa

há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar / escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um

instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (2004, p. 24)

Como já fora mencionado, o gênero textual que será produzido em nossa unidade didática será o relato pessoal, assim teremos um sujeito – enunciador – o aluno-autor, que escreverá um relato pessoal – o instrumento – para um outro sujeito – leitor – numa atividade comunicativa.

A seguir, nos dedicaremos aos critérios de coesão e coerência como fatores extremamente importantes e interligados para a construção da textualidade.

### **2.2.1 A COERÊNCIA**

Como vimos anteriormente, um dos critérios que contribui para a formação do tecido textual é a coerência. Destacamos sua importância por acreditar que este seja o critério que congrega todos os outros.

Koch e Travaglia (2009, p.21) afirmam que:

a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser o todo, pois a coerência é global.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 121), a coerência “é o resultado de uma série de atos de enunciação que se encadeiam sucessivamente e que formam um conjunto compreensível como um todo”. Para o autor “a coerência é uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas” (2008, p. 122). Ainda segundo esse autor, “ela é um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto”.

Tais características ficam evidentes ao analisar o texto<sup>1</sup> transcrito no quadro a seguir.

---

<sup>1</sup> Esse texto foi produzido por um aluno na realização da atividade 15 constante da Unidade Didática do presente estudo. O texto representa a terceira versão das produções textuais dos alunos.

### Amor verdadeiro

E o amor verdadeiro, o amor está em várias formas: no olhar, ao falar e etc. em quase todas as coisas, e até em uma garota.

Eu já tive uma garota, mas como amiga. Mas eu gostava muito dela, eu achava ela bonita, engraçada, mas sempre quando eu ia falar com ela.

- Oi E...

Eu sempre travava na hora!! E depois ela ia embora eu destravava.

Eu era muito solitário. Mas hoje eu tenho muitos amigos até o Miguel eles são a minha família da escola.

Quadro 1 – Texto "Amor verdadeiro"

Conforme podemos observar, o aluno escreve no último parágrafo do texto:

“Eu era muito solitário. Mas hoje eu tenho muitos amigos *até o Miguel* eles são a minha família da escola.” (Grifos nossos)

Quem é Miguel? Por que ele diz “até o Miguel”? Para um leitor que não faça parte do contexto da turma em que o aluno-autor está inserido, essa afirmação não fará sentido, visto que não há, no texto, nenhuma referência a quem seja Miguel, não há nenhum elo coesivo, o máximo que se pode inferir é que ele seja um dos amigos da escola.

Entretanto, deve-se salientar que a produção textual solicitada teria como interlocutores os colegas da turma. E, para esse grupo, não há necessidade de explicitar quem é o Miguel e por que foi utilizada a expressão “até o Miguel”. (Miguel é um aluno autista que entrou na turma no terceiro bimestre e, devido a esses fatores, sua interação com os colegas é diferente da dos demais). Assim, para um leitor a quem esse texto não foi direcionado, estranho à classe, essa sequência pareceria incoerente em consequência da falta de conhecimento compartilhado<sup>2</sup> e da inexistência de elementos coesivos que estabeleceriam, também, informatividade para que os leitores pudessem entender a sequência “até o Miguel”. De acordo com Geraldí:

<sup>2</sup> De acordo com Koch e Travaglia (2009, p. 77), “é preciso que produtor e receptor de um texto possuam, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns. Quanto maior for essa parcela, menor será a necessidade de explicitude do texto, pois o receptor será capaz de suprir as lacunas”.

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (2013, p.102, grifo do autor)

Com este simples exemplo, podemos certificar o quanto os critérios de textualidade estão interligados de forma que um promove o outro para formar um todo coerente.

Nas palavras de Koch e Travaglia (2009, p. 36):

Considera-se, pois, a coerência como princípio de interpretabilidade, dependente da capacidade dos usuários de recuperar o sentido do texto pelo qual interagem, capacidade essa que pode ter limites variáveis para o mesmo usuário dependendo da situação e para usuários diversos, dependendo de fatores vários (como grau de conhecimento sobre o assunto, grau de conhecimento de um usuário pelo outro, conhecimento dos recursos linguísticos utilizados, grau de integração dos usuários entre si e/ou com o assunto, etc.).

Embora a coesão se refira aos componentes da superfície textual, baseados na forma e na linearidade, e a coerência se refira aos aspectos cognitivos, baseados no sentido, ambas estão interligadas, pois conforme expõem Koch e Travaglia (2009) citando Charolles (1978), a coerência se relaciona com a linearidade do texto, isto significa que:

a coerência se relaciona com a *coesão* do texto, pois por *coesão* se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter *linear*, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto. Assinalando a conexão entre as diferentes partes do texto, tendo em vista a ordem em que aparecem, a coesão é sintática e gramatical, mas também semântica, pois, em muitos casos, os mecanismos coesivos se baseiam numa relação entre os significados de elementos da superfície do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p. 47, grifos dos autores).

Apesar de a coesão não ser critério suficiente para a textualidade, ela colabora para a coerência, este, sim, critério fundamental para a tecitura textual, pois sem a coerência uma sequência de palavras dificilmente será um texto.

“A construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais” (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p. 71). A coesão é um dos fatores que ajuda a promovê-la e caracteriza-se como uma importante ferramenta para a constituição do sentido conforme veremos na seção a seguir.

### 2.2.2 A COESÃO

Conforme já explicitado nos itens anteriores desse estudo, a coesão constitui-se como um dos critérios que contribuem para a coerência textual e, conseqüentemente, para a textualização. A conexão entre ambas foi explicitada por Koch e Travaglia (2009, p. 49):

A relação da coesão com a coerência existe porque a coerência é estabelecida a partir da sequência linguística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície linguística é que servem de pistas, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência. A coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos.

A seguir, relataremos o que dizem alguns autores sobre esse elo textual chamado coesão.

Para Halliday e Hasan (1976, apud Koch 2005, p. 16), “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. De acordo com Koch (2005), esses autores

Consideram a coesão como parte do sistema de uma língua: embora se trate de uma relação semântica, ela é realizada – como ocorre com todos os componentes do sistema semântico – através do sistema léxico-gramatical. Há, portanto, formas de coesão realizadas através da gramática e outras, através do léxico.

Para esses autores, a coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. A coesão, por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam “laço”, “elo coesivo” (p. 16, grifos da autora).

Já para Beaugrande e Dressler (1981 apud Koch, 2005, p. 16), “a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical”.

Ainda de acordo com Koch “pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.” (2005, p.18)

Para Marcuschi:

Os mecanismos da coesão dão conta da estruturação da sequência superficial do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos linguísticos.” (2008, p. 118 – 119)

Koch afirma que a maioria dos pesquisadores classifica os recursos coesivos em dois grandes grupos: a coesão referencial e a coesão sequencial. A primeira é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (2005, p. 31); já a segunda “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (2005, p. 53).

Diante do exposto, não poderíamos ver na pontuação um elemento que contribui para a coesão textual, visto que a falta de um ponto ou de uma vírgula, por exemplo, pode levar à interpretação diversa da desejada?

Acreditamos que a pontuação contribua para a coesão sequencial visto que, muitas vezes, é ela que estabelece as relações semânticas existentes entre os segmentos do texto. Conforme podemos observar na charge a seguir, muito utilizada na internet, a falta do uso da vírgula transforma o ser em um canibal. O uso ou não da vírgula é o que irá determinar se “gente” é objeto direto ou vocativo, e isto interfere diretamente no sentido pretendido pelo autor.



Figura 3 – Vou ali comer gente

Fonte: <https://www.infoenem.com.br/as-virgulas-e-a-mudanca-de-sentido/> acesso em 04/12/2018

Também será a pontuação que ajudará a marcar se um segmento pertence sintaticamente ao segmento anterior ou ao segmento posterior. Pudemos verificar isso na realização do

exercício<sup>3</sup> a seguir aplicado aos alunos. Foi solicitado que os alunos pontuassem a seguinte anedota.

Joãozinho chamou o pai no meio da noite e disse pai tem muitos mosquitos no meu quarto o pai disse apague a luz que eles vão embora logo depois apareceu um vaga-lume o menino chamou o pai outra vez pai socorro agora os mosquitos estão vindo com lanternas

Quadro 2 – Anedota

Fonte: <https://books.google.com.br/books?id=DfA4DwAAQBAJ&pg=PA16&lpg=PA16&dq> Acesso em 04 . 2018

Foram registrados diferentes tipos de pontuação, entretanto todos estavam corretos, embora implicassem em sentidos diversos, conforme podemos observar nos exemplos a seguir.

#### TEXTO A:

Joãozinho chamou o pai no meio da noite e disse:

- Pai, tem muitos mosquitos no meu quarto.

O pai disse:

- Apague a luz que eles vão embora.

Logo depois, apareceu um vaga-lume. O menino chamou o pai.

- Outra vez, pai! Socorro! Agora os mosquitos estão vindo com lanternas.

#### TEXTO B

Joãozinho chamou o pai no meio da noite e disse:

- Pai, tem muitos mosquitos no meu quarto.

O pai disse:

- Apague a luz que eles vão embora.

Logo depois, apareceu um vaga-lume. O menino chamou o pai outra vez.

- Pai, socorro! Agora os mosquitos estão vindo com lanternas!

#### TEXTO C

Joãozinho chamou o pai no meio da noite e disse:

- Pai, tem muitos mosquitos no meu quarto.

O pai disse:

- Apague a luz que eles vão embora.

Logo depois, apareceu um vaga-lume. O menino chamou o pai outra vez:

- Pai! Socorro! Agora os mosquitos estão vindo com lanternas!

<sup>3</sup> O exercício encontra-se na atividade número 13 da Unidade Didática que faz parte do presente estudo.

## TEXTO D

Joãozinho chamou o pai no meio da noite e disse:

- Pai, tem muitos mosquitos no meu quarto.

O pai disse:

- Apague a luz que eles vão embora logo.

Depois apareceu um vaga-lume, o menino chamou:

- Pai! Outra vez, pai, socorro! Agora os mosquitos estão vindo com lanternas!

Diante do exposto, podemos observar, nos textos B e C, que o sintagma “outra vez” refere-se à ação do menino de chamar o pai novamente; já nos textos A e D, esse mesmo sintagma relaciona-se ao retorno dos mosquitos.

Também é possível observar a mudança de sentido provocada pela pontuação no uso do advérbio “logo”. Nos três primeiros textos, esse advérbio estava subordinado ao vocábulo “depois”, formando com ele o sintagma “logo depois” para dar a ideia de que logo em seguida apareceu um vagalume; entretanto, no último texto, o advérbio “logo” está relacionado à palavra embora, nesse caso, os mosquitos iriam embora rapidamente.

Com exceção do trecho “o menino chamou: - Pai!” (linhas 5 e 6 do texto D), que nos outros textos é “O menino chamou o pai” (linha 5), os textos analisados possuem a mesma sequência linear de palavras. O que provoca a mudança de sentido são os diferentes “arranjos” sintáticos promovidos pelos alunos. Essas combinações constituem novas estruturas sintagmáticas. A pontuação auxilia na visualização dessas relações sintáticas ao demonstrar claramente que um advérbio (logo) se referencia ao sintagma seguinte (como em “eles vão embora. Logo depois, apareceu um vaga-lume”) ou ao sintagma anterior (como em “eles vão embora logo. Depois apareceu um vaga-lume”), assim afirmamos que a pontuação ajuda a sinalizar isso mais concretamente e auxilia o leitor a atribuir sentido pois, muitas vezes, é ela que marca a coesão sequencial.

Concluimos, então, que os sinais de pontuação não são apenas notações léxicas ou sinalizações de pausa para a realização da oralidade do texto, como muitas vezes o ensino advoga, mas constituem importante ferramenta na construção do sentido.

De acordo com Marcuschi “a coesão, ao nível da microestrutura, envolve os procedimentos *da conexão superficial do texto e estabelece as condições da cotextualidade e inclui a formação sintática do texto nas suas relações gramaticais*” (2012, p. 53, grifos nossos). Embora, para esse autor, a coesão não seja suficiente nem necessária para a textualidade, acreditamos que é papel da escola capacitar os alunos a escreverem textos coesos se assim o

desejarem e se assim for necessário, aplicando-se, nesse caso, os princípios de variação e de adequação linguísticas.

Em Koch e Travaglia (2009, p. 14) encontramos respaldo para nossas assertivas:

A coesão textual, mas não só ela, revela a importância do conhecimento linguístico (dos elementos da língua, seus valores e usos) para a produção do texto e sua compreensão e, portanto, para o estabelecimento da coerência. O conhecimento dos elementos linguísticos e sua relação, por exemplo, com o contexto de situação também é importante para o cálculo do sentido e a percepção de um texto como coerente.

A citação acima expõe a importância do conhecimento dos elementos linguísticos para se produzir e compreender um texto. A seguir, procuramos esclarecer que outras competências, além das linguísticas são necessárias para o desenvolvimento de uma escrita eficiente.

### 3 COMPETÊNCIAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

*“O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”* (BEAUGRANDE, apud: MARCUSCHI, 2008, p. 72)

Estamos aqui referenciando o texto como um objeto de interação entre escritores e leitores, o qual “trata-se de uma unidade comunicativa atual realizada tanto ao nível do uso como ao nível do sistema. Tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais.” (MARCUSCHI, 2012, p. 31.) Portanto, o texto, esse evento comunicativo complexo, exige de seu produtor o uso de conhecimentos diversos (cf, KOCH; ELIAS, 2015) e a ativação de algumas competências que veremos neste capítulo.

É incontestável que é papel da escola ensinar a ler e a escrever desenvolvendo atividades que levem os alunos a potencializar a capacidade de compreender e produzir textos nas mais diversas situações sociocomunicativas. Mas como fazer para desenvolver as habilidades e competências necessárias à leitura e à produção textual é o ponto de discussão que vem ocupando inúmeras pesquisas.

No ensino tradicional, preconizava-se o ensino gramatical com fim em si mesmo através de atividades de cunho estritamente prescritivo e metalinguístico. Posteriormente, com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino com foco no texto passou a ser o cerne de ensino de língua portuguesa. Mas, em muitas ocorrências, essas orientações foram interpretadas erroneamente. Essa interpretação equivocada levou a alguns desvios do proposto pelo documento: i) em muitas salas de aula, o texto foi utilizado apenas como pretexto para o ensino de gramática; ii) em outras, a análise linguística foi abandonada.

Os resultados dessas práticas não foram satisfatórios, visto que, de acordo com o que se pode observar em grande parte das escolas, sobretudo das escolas públicas, os discentes têm chegado ao final do segundo segmento do Ensino Fundamental com o desenvolvimento de suas competências textuais muito aquém do esperado para essa etapa.

Diante disso, pressupõe-se que intervenções devem ser feitas na busca de soluções que auxiliem os aprendizes a desenvolverem suas capacidades de produção textual. Visto que, de acordo com Antunes:

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes [...] é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é ‘uma conquista’, ‘uma aquisição’, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência.

Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo afinal. (2003, p. 60, grifos da autora)

É axiomático o papel da escola na formação de produtores textuais, principalmente no que se refere às produções de textos escritos. É evidente que a escola deve aperfeiçoar a produção textual oral também, mas é necessário atentar para o fato de que

A capacidade de usar uma língua, seja oralmente ou por meio de sinais, é uma habilidade inata. A escrita, por sua vez, é algo formalmente ensinado e não é inato. É importante frisar essa diferença entre a fala e a escrita porque, se a escrita não é algo inato, é algo que deve e pode ser aprendido.

(...) A escrita, apesar de ser uma forma de expressão que usa muitos recursos semelhantes aos da fala, é uma habilidade que requer ensino, desenvolvimento de habilidades específicas e aprendizado de certas técnicas.

Considerar que a fala é adquirida e a escrita é aprendida faz toda a diferença no processo ensino-aprendizagem. Essa distinção precisa ser reiterada porque há outra crença muito difundida em nossa sociedade: a de que aprenderemos a escrever simplesmente escrevendo e lendo muito. E isso não é necessariamente verdade. (PILATI, 2017, p. 78)

A escrita, na perspectiva textual interativa, pressupõe uma relação colaborativa entre as pessoas (autor – leitor(es)) para a construção de sentidos. E, conforme atesta Geraldi:

Construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos expressivos: estes têm situacionalmente a garantia de sua semânticidade; e têm esta garantia precisamente por serem recursos expressivos que levam inevitavelmente o outro a um processo de compreensão, e este processo depende também das expressões usadas e não só de supostas intenções que o interlocutor atribua ao locutor. (2013, p. 10)

Dessa forma, fica claro que a escola tem o dever de capacitar os alunos para a utilização e a interpretação dos recursos expressivos existentes na língua a fim de que se possa assegurar aos educandos o conhecimento necessário a um processo interlocutivo mais proficiente e abrangente.

Para construir sentidos, a escrita demanda trabalho, e, de acordo com Antunes (2003, p. 54 – 57)), deve compreender três etapas distintas: i) planejamento; ii) operação (a escrita propriamente); iii) revisão. As quais, por sua vez, implicam uma série de decisões da parte de quem escreve. No quadro a seguir, serão esclarecidas cada uma dessas etapas conforme o esquema proposto pela autora.

<b>Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita</b>		
<b>1. PLANEJAR</b>	<b>2. ESCREVER</b>	<b>3. REESCREVER</b>
<b>É a etapa para o sujeito:</b>	<b>É a etapa para o sujeito:</b>	<b>É a etapa para o sujeito:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ampliar</b> seu repertório;</li> <li>• <b>delimitar</b> o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;</li> <li>• eleger o <b>objetivo</b>, a finalidade com que vai escrever;</li> <li>• escolher os critérios de <b>ordenação das ideias, das informações</b>;</li> <li>• prever as condições dos possíveis <b>leitores</b>;</li> <li>• considerar a <b>situação</b> em que o texto vai circular;</li> <li>• decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;</li> <li>• estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pôr no papel o que foi planejado;</li> <li>• realizar a tarefa motora de escrever;</li> <li>• cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;</li> <li>• enfim, essa é uma <b>etapa intermediária</b>, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>rever</b> o que foi escrito;</li> <li>• <b>confirmar</b> se os objetivos foram cumpridos;</li> <li>• avaliar a <b>continuidade temática</b>;</li> <li>• observar a <b>concatenação</b> entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;</li> <li>• avaliar a <b>clareza</b> do que foi comunicado; avaliar a <b>adequação</b> do texto às condições da situação;</li> <li>• rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da <b>sintaxe</b> e da <b>semântica</b>, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;</li> <li>• rever aspectos da superfície do texto, tais como a <b>pontuação</b>, a <b>ortografia</b> e a <b>divisão</b> do texto em <b>parágrafos</b>.</li> </ul>

Quadro 3 – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita<sup>4</sup>

Conforme podemos depreender com a leitura do quadro, a escrita exige de seu produtor o exercício de muitas habilidades e competências. As ações previstas nesta síntese são complexas e necessitam de um trabalho contínuo a fim de que os aprendizes desenvolvam maturidade linguística e discursiva para que possam exercê-las.

Analisaremos, a seguir, as competências semântico-discursivas e as competências linguísticas que o autor de um texto deve possuir para que a interlocução ocorra de forma mais produtiva. Identificar quais são as competências necessárias para a produção textual é primordial para que se efetive um ensino eficiente nessa área.

<sup>4</sup> Quadro elaborado a partir do esquema proposto por Antunes (2003, p. 57 – 58, grifos da autora).

Destacamos ainda que, embora essas competências tenham sido analisadas separadamente, elas se encontram conjugadas de forma que se complementam e se promovem.

### 3.1 COMPETÊNCIAS SEMÂNTICO-DISCURSIVAS

Escrever um texto não é tarefa das mais simples, visto que pressupõe a aquisição, o desenvolvimento e o aprimoramento de diversas competências. A seguir, explicitaremos as competências, as estratégias e as habilidades elencadas por alguns autores como necessárias à atividade de se produzir um texto.

Para Antunes (apud COELHO; PALOMANES, 2016, p.13), essa ação exige algumas competências comunicativas:

- Competências para a autoria: pressupõem um enunciador que assume a palavra, ou seja, “existe alguém que assume *a condição de ser autor de um dizer*” (Ibid. p. 13, grifos da autora);
- Competências para a interação: a escrita como uma atividade de interação entre autor e leitor;
- Competências para a escrita de textos: dizem respeito à “escrita como ação de *textualização*, reguladas pelas propriedades da coesão e da coerência” (Ibid. p. 14, grifos da autora);
- Competências para a funcionalidade comunicativa: destaca-se, aqui, o caráter funcional da escrita de que toda escrita deve ter uma finalidade;
- Competências para a adequação contextual: nesse item destaca-se a escrita “como uma *atividade contextualizada*, inserida numa determinada prática social, numa cena genérica, ou sob a forma de um gênero de texto específico” (Ibid. p. 15);
- Competências ligadas à escrita como atividade multimodal: essas competências relacionam-se aos textos que, além da escrita verbal, utilizam recursos não verbais;
- Competências ligadas à escrita do mundo virtual: estas competências estão relacionadas aos textos escritos nos novos suportes tecnológicos;

- Competências ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades com maior grau de letramento: a escrita torna-se essencial para a inclusão social.

As atividades que serão construídas neste estudo, na Unidade Didática, buscarão desenvolver e aprimorar algumas dessas competências. Assim, considerando-se o público-alvo da presente pesquisa – alunos do sexto ano do Ensino Fundamental – como um público que está iniciando a sua prática de produção textual, embora já esteja no início da segunda etapa desse segmento, procurou-se criar situações de escrita em que o discente tenha o que dizer para que ele possa assumir-se como autor de um dizer para um outro interlocutor além do professor. Com este propósito, foi selecionado o gênero relato pessoal. Ainda visando ao desenvolvimento das competências, serão efetivadas as atividades de retextualização e de análise linguística com foco na pontuação a fim de que os alunos possam produzir textos mais coesos e coerentes.

Enquanto Antunes destaca as competências que devem ser desenvolvidas, Koch e Elias (2015) destacam as estratégias que o autor deve utilizar para produzir um texto:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. (2015, p. 34)

Por acreditar que a revisão da escrita e a consequente reescrita são estratégias primordiais à prática de produção textual, elas constituem-se como importantes atividades da intervenção didática implementada nesse trabalho.

Os textos a seguir comprovam como essas atitudes – revisão e reescrita – são estratégias relevantes para a prática de produção escrita. O primeiro texto é a primeira versão de uma produção textual solicitada aos alunos no início das atividades desenvolvidas na Unidade Didática (Cf. capítulo 6). O segundo texto constitui-se como a quarta e última versão referente à produção inicial. Essa versão final foi realizada após atividades de análise linguística, revisão e reescrita.

## PRIMEIRA VERSÃO

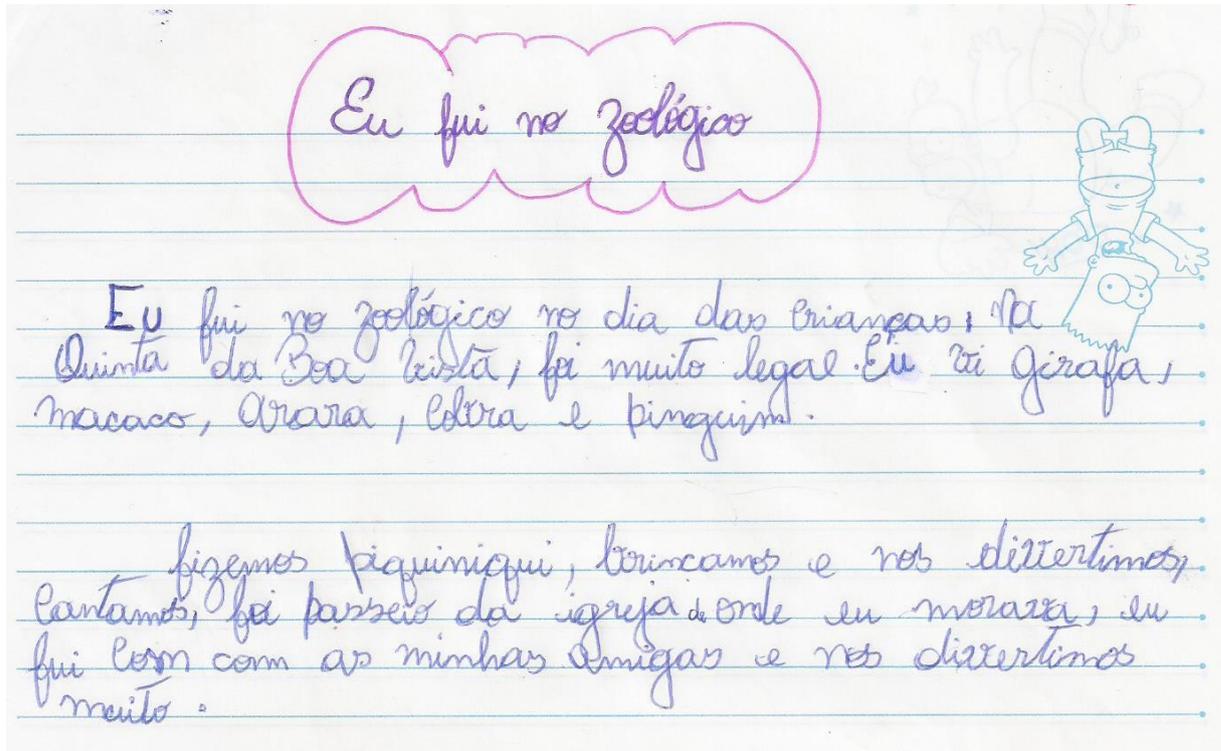


Figura 4 - Primeira versão: Eu fui no zoológico

## VERSÃO FINAL

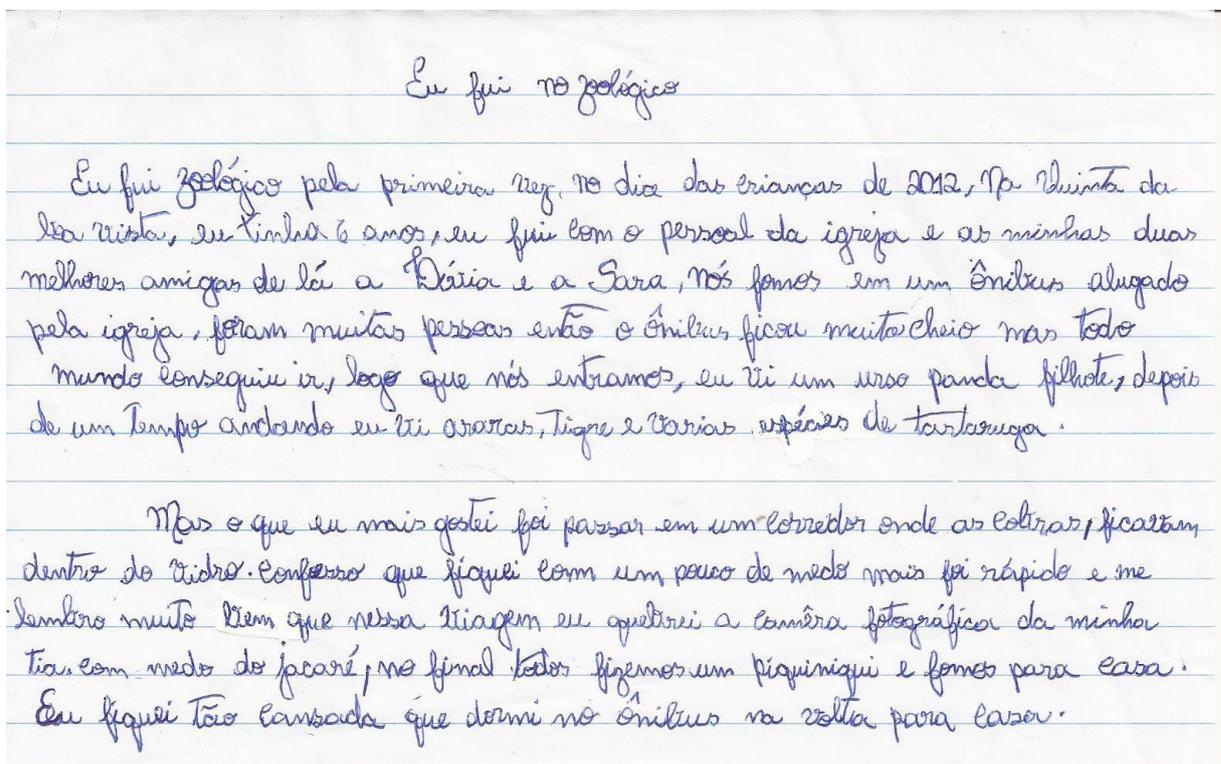


Figura 5 - Versão final: Eu fui no zoológico

O confronto entre os textos acima evidencia a importância das práticas de revisão e reescrita como estratégias relevantes à produção de textos mais significativos conforme se pode atestar com a leitura da versão final, na qual se apresenta um texto melhor estruturado e mais coeso. Destaca-se, também, que essas estratégias contribuem para a avaliação e efetivação das outras estratégias elencadas por Koch e Elias (2015, p. 34): i) seleção, organização e desenvolvimento das ideias para a progressão temática; ii) balanceamento entre informações explícitas e implícitas.

Rojo (2009) ressalta que escrever com significação e de maneira situada exige capacidades ou habilidades procedimentais, cognitivas, linguísticas e discursivas. Segundo a autora, para escrever dessa forma é preciso:

- *normalizar* o texto, usando *os aspectos notacionais* da escrita, que vão da ortografia padrão à separação de palavras e à pontuação adequadas; aos mecanismos de concordância nominal e verbal e de regência verbal etc.;
- *comunicar*, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades;
- *textualizar*, organizando as informações e temas do texto de maneira progressiva (progressão temática) e atribuindo-lhe coerência (malha tópica, forma de composição do texto) e coesão;
- *intertextualizar*, levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, deles discordar, com eles dialogar (p. 90).

Como podemos observar no exposto acima, produzir textos é uma ação complexa que exige várias competências semântico-discursivas do autor. Além dessas, são necessárias competências linguísticas, conforme destacado por Rojo acima ao tratar da normalização do texto. No item a seguir, nos dedicaremos a essas competências.

### 3.2 COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

Consoante vimos acima, para escrever com significação e de maneira situada, entre outras habilidades, são necessárias habilidades linguísticas. Essas habilidades dizem respeito à adequação da língua ao texto pretendido, para tanto, devem-se considerar as relações existentes entre autor, leitor e contexto; em síntese, deve-se considerar o aspecto sociointeracional subjacente a todo processo de produção textual. Dessa forma, pressupõe-se que quanto mais as pessoas ampliarem o seu conhecimento sobre a língua, mais facilidade terão para produzir

textos e para ler as diversas produções que encontrarão diariamente. De acordo com Faraco (2008, p. 31):

No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea.

Conhecer a língua implica em vários fatores, dentre eles conhecer suas variações. Num país extenso como o Brasil e com uma sociedade tão diversificada, há de se encontrar, também, uma diversidade de normas linguísticas que podem ser representadas nos três continua de Bortoni-Ricardo (2005): do mais rural ao mais urbano; do mais oral ao mais letrado; e do menos monitorado ao mais monitorado.

O aluno já domina muitas dessas normas em suas atividades linguísticas cotidianas. Então, além de refletir sobre essas que já utiliza sem dificuldades, ele precisa entrar em contato com outras variantes, a fim de se concretizar o que deve ser um dos objetivos da escola: ampliar os conhecimentos do educando para que ele possa exercer de forma plena sua cidadania. Para isso, os discentes devem ter acesso às variedades que não dominam, principalmente, à norma culta/comum/standard<sup>5</sup>.

Norma culta/comum/standard “é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 73), identificada como a linguagem urbana e a que tem maior prestígio social. Num país como o nosso, onde 76% da população vivem na área urbana<sup>6</sup>, é essencial que as pessoas tenham acesso a essa variedade e a dominem. Isso se justifica, também, por ser a linguagem de maior alcance nacional, visto que é a utilizada pelos meios de comunicação e pelos órgãos públicos.

Ainda é importante ressaltar, como bem o fez Antunes, que “a chamada ‘norma-padrão’ objeto de análise na escola deve ter como parâmetro os usos próprios do Brasil, nos diferentes contextos de funcionamento da língua” (2003, p. 42 – 43, grifos da autora). Desse modo, o

---

<sup>5</sup> A expressão norma culta/comum/standard designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social. (FARACO, 2008, p.71)

<sup>6</sup> População urbana segundo dados do IBGE. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-07/nova-proposta-de-classificacao-territorial-do-ibge-ve-o-brasil-menos-urbano> Acesso em 21/12/2018

português de Portugal seria apenas mais uma das variações possíveis a refletir a riqueza de nossa língua.

Além de proporcionar ao aluno o conhecimento das variantes, a escola deve orientá-lo no sentido de que existe um preconceito linguístico, para que ele, consciente e capacitado, tenha a possibilidade de romper com essa barreira linguística. Assim, destacamos novamente, que é dever da escola apresentar ao educando as variantes, inclusive a norma culta/comum/standard para que ele possa, de fato, adequar a variante à situação; se ele não é capacitado para tal, ele fica impossibilitado de promover a adequação. Antunes esclarece que:

Em geral, o uso dessa norma é exigido em circunstâncias formais da atuação verbal, principalmente da atuação verbal pública, e representa, em algumas circunstâncias, uma condição de ascensão e uma marca de prestígio social. É, como tantas outras, uma forma de coerção social do grupo, uma norma que dita o comportamento adequado. A conveniência de uso dessa norma de prestígio deriva, portanto, de exigências eminentemente sociais e não de razões propriamente linguísticas. Uma forma linguística não é, em si mesma, melhor que outra. É, na verdade, mais (ou menos) adequada, dependendo das situações em que é usada. (2003, p. 95)

Para escrever de acordo com a variante desejada, a fim da adequação pretendida, dentre outros conhecimentos<sup>7</sup>, o autor deve possuir conhecimentos linguísticos. Koch e Elias (2015, p. 37) afirmam que:

Escrever é uma atividade que exige do escritor **conhecimentos da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua**, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola (grifos das autoras).

As autoras ainda esclarecem sobre a importância da ortografia no que diz respeito à produção textual e ao objetivo almejado:

Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor. (Ibid. p. 37)

Também é necessário destacar que o escritor só poderá fazer a revisão de seus textos – lembrando que esta é uma das etapas que deve constituir a atividade de escrever – se possuir

---

<sup>7</sup> De acordo com Koch e Elias (2015), escrever requer a ativação de um vasto conjunto de conhecimentos: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos e conhecimentos interacionais. Aqui destacaremos o primeiro tipo de conhecimento.

conhecimentos para tal, ou seja, se possuir, entre outros conhecimentos, conhecimentos linguísticos. Promove-se a ampliação desse tipo de conhecimento através do estudo gramatical. Entenda-se, aqui, por estudo gramatical, o estudo das regras gramaticais conforme explicitado por Antunes: (2003, p. 86):

Regras de gramática como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de *como usar* as unidades da língua, de *como combiná-las*, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação (2003, p. 86, grifos da autora).

A autora esclarece que as regras estão relacionadas ao *como* empregar as unidades linguísticas de forma que se depreenda as regularidades da língua e não ao uso metalinguístico de definições e classificações, no qual o objetivo prioritário é saber “*o nome que as coisas da língua têm*” (2003, p. 87, grifos da autora).

Uma dessas regras gramaticais relaciona-se ao uso da pontuação, objeto de estudo de nossas atividades de análise linguística na Unidade Didática proposta no capítulo seis dessa dissertação. Tais atividades objetivam ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos para que eles possam utilizar os recursos disponíveis na língua em suas produções textuais.

A seguir, descreveremos os pressupostos teóricos nos quais nos fundamentamos para a elaboração dessa proposta de intervenção pedagógica.

#### 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A UNIDADE DIDÁTICA

*Trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados.* (BARBOSA, apud VIEIRA; BRANDÃO, 2016, p. 31)

Em consonância com o referencial teórico exposto anteriormente, pretendemos elaborar uma unidade didática na qual o estudo e o ensino de textos reais sejam o ponto de partida e de chegada das atividades. Embora o objetivo maior desse trabalho seja a produção textual, acreditamos que, para atingir o objetivo de se produzir textos proficientes, precisamos seguir uma sequência de atividades em que se faça a leitura e a compreensão de textos que sirvam de referência para, somente depois, produzi-los, e que esse processo seja mediado, também, por análises linguísticas a fim de se articular o conhecimento gramatical ao desenvolvimento da capacidade de produção textual. Enfim, esperamos promover atividades que auxiliem o desenvolvimento discursivo do aluno.

Dessa forma, a Unidade Didática aqui elaborada pretende contribuir para que se alcance os seguintes objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental propostos pelos PCN:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento (...);
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos (...);
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 32-33).

O documento citado acima afirma que os conteúdos de Língua Portuguesa devem articular-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, pautando-se pela Prática de escuta e de leitura de textos, pela Prática de produção de textos orais e escritos e pela Prática de análise linguística, dessa forma constituem-se atividades cíclicas num processo de uso-reflexão-uso (BRASIL, 1998, p. 34-35). Seguimos esses parâmetros para a elaboração de nossas atividades.

#### 4.1 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DOS TEXTOS

Conforme já vimos anteriormente, várias são as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas nos alunos para o aprimoramento do ato de escrever, para atingi-las são necessárias práticas e estratégias que contemplem, além do próprio ato de escrever, ações de leitura e de análise linguística.

Que práticas poderiam desenvolver essas competências e habilidades? De acordo com Antunes, em primeiro lugar

um trabalho de *reflexão de análise do próprio processo de escrever*. Essa reflexão pode acontecer antes e durante as atividades e deve incidir sobre o processo mesmo da escrita, seus pressupostos, condições específicas de efetivação, relações com a oralidade e as convenções a que está submetida (apud COELHO, 2016, p. 16, grifos da autora).

Em segundo lugar, a autora destaca que

o desenvolvimento das competências em escrita poderá ser promovido, sobretudo, pela prática *do texto planejado e revisado*. Nem o planejamento nem a revisão dos textos na escola têm constituído uma prática de rotina (Ibid. p. 17, grifos da autora).

Em terceiro lugar afirma que “é preciso que sejam conhecidas as condições de produção e circulação dos textos” (Ibid. p. 18) que serão escritos. Para que isso se efetive, a autora faz uma lista do que é necessário conhecer: o tema, os objetivos, o destinatário, o contexto onde vai circular, o suporte, o gênero de texto e o registro com que usamos a linguagem.

Finalmente, a autora afirma que para que as competências em escrita sejam desenvolvidas, é necessário um “exercício constante, continuado, assistido em resposta a tudo que envolve o ato de escrever” (Ibid. p. 18).

Reconhecemos o texto numa perspectiva sociodiscursiva, orientados pelos parâmetros

da linguística textual na qual “o texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 76). Esse autor afirma ainda que “quando se faz uma análise textual, deve-se ter em mente que os aspectos estritamente linguísticos, tais como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, são imprescindíveis para a estabilidade textual” (Ibid. p. 75). Esses aspectos linguísticos citados pelo autor estão relacionados ao estudo gramatical.

Mas como trabalhar gramática, um conceito tão complexo e com interpretações tão diversas? Segundo Franchi (2006, p. 16) um conceito antigo de gramática seria o seguinte:

Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (grifos do autor)

Essa concepção ultrapassada de gramática separa as pessoas entre aquelas que utilizam bem a linguagem e as que a utilizam mal, criando preconceitos e estigmatizando os que não praticam o estabelecido por apenas uma de suas normas, a padrão. Acreditamos que esse não é o conceito de gramática que deverá ser aplicado nas atividades de análise linguística que devem ser desenvolvidas nas aulas.

Franchi (2006, p. 22) apresenta um outro conceito:

Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. “Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade (Grifos do autor).

Pretendemos empregar a gramática em nosso estudo nesse conceito mais amplo, e não mais como sinônimo de uma norma padrão, artificial, baseada no século XIX, como se fosse o único modelo a ser seguido. É necessário esclarecer que, aqui, estamos falando em gramática como uma atividade metalinguística de reflexão sobre a língua, e não na gramática interna que todos possuem.

A gramática deve ser estudada como uma ferramenta que auxilia na construção dos textos e entendê-la contribui para a produção de textos mais claros e que possam atingir o seu objetivo: comunicar o que se deseja. De acordo com Marcuschi (2008 p.56), “não existe

possibilidade de trabalhar a língua sem atinar para o sistema, de modo que o trabalho com a gramática tem seu lugar garantido no trabalho com a língua materna”.

Assim, em nossas atividades de análise linguística, pretendemos estudar os elementos gramaticais procurando enfatizar as regras de uso desses elementos e não apenas a sua nomenclatura.

Acreditamos que a dicotomia entre ensinar textos ou ensinar gramáticas deve ser abandonada. Aliar as teorias advindas da Linguística Textual com as teorias do ensino gramatical parece ser uma forma mais viável e eficiente para se alcançar o desejado sucesso dos discentes no que concerne à leitura e à produção textual, ou seja, à formação de sua consciência linguística.

A fim de desenvolver essa consciência linguística, as atividades iniciar-se-ão por atividades de leitura, pois acreditamos que estas devem preceder as atividades de produção textual para que os alunos possam entrar em contato com o gênero que será produzido.

Dessa forma, as atividades de leitura se dividirão em atividades pré-textuais, atividades textuais e atividades pós-textuais conforme o proposto por Silva (1992, apud SANTOS; RICHE e TEIXEIRA, 2015):

- **atividades pré-textuais:** enfatizam a motivação para a leitura que pode começar, se estivermos lendo um livro, na análise do título, da capa e/ou da contracapa, numa breve apresentação dos personagens, na leitura de trechos do texto para criar expectativas no leitor;
- **atividades textuais:** com elas analisamos, por exemplo, características dos personagens, enredo, índices que colaboram para a interpretação, possíveis incoerências, estratégias de construção do texto, linguagem utilizada, pontuação, organização em parágrafos, diálogos entre as ilustrações, projeto gráfico-editorial e material verbal etc;
- **atividades pós-textuais:** são boas para fazer uma comparação de linguagens: pedir que os alunos transformem a narrativa em uma peça teatral ou história em quadrinhos; sugerir que ilustrem o texto; mostrar exemplos de intertextualidade; criticar/elogiar o comportamento de alguns personagens; continuar ou mudar alguma parte da história etc. (p. 48)

Com as atividades de prática de análise linguística, pretendemos abandonar uma concepção que consideramos equivocada, a do ensino espontaneísta, ou seja, a de que “apareceu no texto, eu ensino”; e dessa forma os conteúdos não são sequenciados nem sistematizados gradativamente. Com esse ensino pautado na casualidade, muitas vezes, os alunos chegam às séries finais do Ensino Fundamental e até do Ensino Médio sem refletir sobre diversos aspectos da língua tão importantes para o desenvolvimento da competência discursiva. É necessário

ênfatizar que não basta que os alunos sejam expostos aos aspectos linguísticos, é preciso levá-los a refletir sobre eles. Desejamos esclarecer que não estamos defendendo que não se trabalhe o potencial linguístico que cada texto possui, mas que, além disso, deve haver uma sistematização de conteúdos a ser seguida e aprofundada para que o discente, ao longo de sua vida escolar, entre em contato com os ricos aspectos que a língua oferece e, assim, amplie seu conhecimento linguístico.

Pretende-se, em consonância com o exposto anteriormente, que o texto, considerado o evento principal das aulas de língua portuguesa, deixe de ser o pretexto para o ensino de gramática; e que esta seja vista como mais um dos elementos que auxiliam a promover a textualidade, sendo importante, portanto, o seu ensino.

O aspecto gramatical abordado por nossas atividades de análise linguística na Unidade Didática será a pontuação. Nessas atividades, buscaremos seguir as orientações apresentadas até o momento. Numa visão sociointerativa do texto, que pressupõe um processo interlocutivo no qual o produtor deseja que o leitor entenda o que se pretende expressar, destaca-se a necessidade de se empregar a pontuação de forma adequada, visto que ela irá sinalizar a leitura e, algumas vezes, o próprio sentido do texto. Conforme bem esclarecem Koch e Elias:

Em se tratando dos conhecimentos gramaticais, um dos tópicos que merece atenção é a pontuação, entendida não apenas com a função de marcar contornos entonacionais e deslocamentos sintáticos, mas, sim, em uma visão textual-discursiva (2015, p. 39).

Ainda segundo as autoras acima, os sinais de pontuação são como *marcas do ritmo da escrita* pelo meio das quais, citando Chacon (1988), completam: “o escrevente sinaliza para o leitor as relações entre as partes da oração, bem como uma forma preferencial de leitura” (Ibid. p. 39, grifos das autoras).

Para que os conhecimentos gramaticais sejam utilizados com a finalidade de se ampliar a competência discursiva, deve-se promover o conhecimento acerca dos aspectos gramaticais de forma reflexiva. A seção a seguir, tratará dessa reflexão linguística.

## 4.2 A REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Refletir sobre a língua é uma prática importante quando se deseja formar leitores e produtores proficientes de textos. Assim, faz-se necessária a elaboração de atividades que promovam essa análise linguística de forma reflexiva.

Franchi (2006) apresenta ponderações importantes a respeito do ensino gramatical. Ele propõe como estratégia de aproximação à teoria gramatical a aplicação de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. O autor enfatiza que “todas as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades linguística e epilinguística” (Ibid. p. 95) e ainda esclarece que “a atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” que ocorre cotidianamente, mas que a escola não deve se limitar a essas atividades e deve promover situações para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita desde os primeiros exercícios escolares levando os discentes a refletirem sobre os fatos linguísticos apresentados nos textos.

Ainda de acordo com o autor supracitado (Ibid. p. 97), as atividades epilinguísticas levam os alunos a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. Estas atividades não se reduzem ao uso da metalinguagem, da simples classificação utilizada pela escola tradicionalmente, mas vai além em um trabalho de reflexão sobre o próprio fenômeno linguístico e seu uso em diferentes situações de comunicação. Enfim é um processo de reflexão, análise, uso adequado da língua, o que inclui, é claro, avaliação também da eficácia do processo.

Desenvolver essa reflexão não é tarefa simples e está estritamente ligada não somente ao que ensinar, mas, essencialmente, ao *como* ensinar. Em consonância com esse raciocínio, encontramos teóricos que propuseram novas práticas e atividades, dentre eles, destacamos Gerhardt (2017) com estudos sobre o ensino de gramática e o desenvolvimento metalinguístico e Pilati (2017) com estudos sobre aprendizagem ativa. Procuramos desenvolver nossas atividades de análise linguística abarcando, principalmente, os pressupostos dessas duas autoras.

Segundo Gerhardt (2017, p. 17 – 18) “o processo de aprendizado de novos conceitos, ideias e significados se baseia na integração entre o que já sabemos e o que existe para ser aprendido”, eis aí um dos motivos da importância de se ativar o conhecimento prévio.

Comprova-se, também, a necessidade de sistematização e da consequente necessidade de ir aprofundando os conhecimentos gradativamente. Para a autora,

um desencadeador da formação de novas ideias e de aprendizado é a necessidade de resolver problemas que precisam ser superados para se obter alguma coisa que se deseja e se precisa. Por isso, para que haja aprendizados reais na escola, é necessário que em sala de aula sejam colocados problemas relevantes aos alunos, para que sejam por eles reconhecidos e discutidos, e com recursos suficientes para que possam ser resolvidos. Isso é necessário porque, na escola, o ensino-aprendizado está relacionado ao refinamento dos instrumentos que são dados aos alunos a fim de que eles os usem para resolver esses problemas (2017, p. 24 – 25.)

Ainda de acordo com a autora supracitada (Ibid. p. 88), atividades que levem os alunos a comparar, corrigir ou refazer construções promovem uma inequívoca consciência metalinguística. A autora utiliza o termo metalinguagem não na acepção tradicionalmente utilizada, mas no sentido de “obter *insights*, construir hipóteses e adquirir conhecimentos sobre as práticas de linguagem, ao mesmo tempo em que se está praticando a linguagem” (Ibid. p.36). Nessa linha, propõe uma sequência de tarefas que contribuiria para a conscientização metalinguística, são elas: i) atividades de reconhecimento do aspecto gramatical que está sendo discutido; ii) atividades de comparação entre estruturas gramaticais bem e mal formadas; iii) atividades de identificação e correção de construções gramaticais mal formadas; iiiii) atividades de construção de períodos, parágrafos e textos com o uso das construções estudadas. (Ibid. p. 109 – 110). Algumas de nossas atividades da Unidade Didática foram desenvolvidas seguindo essas orientações.

Pilati (2017, p. 19) afirma que a compreensão dos fenômenos gramaticais é imprescindível para análises linguísticas de qualquer natureza e que sem um conhecimento básico da organização da sentença e sem a consciência das propriedades sintáticas da língua portuguesa é muito mais difícil fazer análises textuais e discursivas. Ainda de acordo com a autora “a análise e a reflexão linguística são atividades fundamentais para que os estudantes possam ‘expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica’” (Ibid. p. 82 grifos da autora). Ademais, se desejamos que o aluno faça a revisão e a consequente reescrita de seu texto, é necessário que ele possua recursos para fazê-lo.

Como Gerhardt (2017), Pilati (2017) também destaca a importância do conhecimento prévio para o desenvolvimento de novos conhecimentos, assim como a importância da reflexão. Esta autora ainda destaca a necessidade de uso do material concreto:

A tomada de consciência do sistema linguístico só acontecerá plenamente quando o estudante puder ver o funcionamento desse sistema. Para que o aluno compreenda os processos que fazem o sistema linguístico funcionar, ele deve passar por experiências que o levem a enxergar esse funcionamento do sistema linguístico, a compreender seu funcionamento e a manipulá-lo de forma concreta.

As práticas docentes devem ir além da mera e abstrata metalinguagem e precisam evidenciar como conhecimentos gramaticais podem ser usados na produção, na leitura, na interpretação e na produção de textos. (2017, p.90 -91)

Pilati (2017) afirma que para renovar o ensino de língua portuguesa é necessário desenvolver a aprendizagem ativa. Baseada em Bransford et al. (2007), a autora apresenta três princípios da aprendizagem que deveriam nortear a metodologia docente: i) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; ii) desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados; iii) promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. (2017, p. 101). Vejamos como a autora justifica o uso de cada um desses princípios.

I) **Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno.** Para a autora essa ação deve ser interpretada em dois sentidos quando se considera o conhecimento linguístico:

a) Em se tratando de conhecimento linguístico inato, o conhecimento prévio dos alunos é um conhecimento muito complexo e profundo, pois, ao chegarem à Educação Básica, todos os alunos já dominam sua língua com perfeição, portanto, já possuem um conhecimento linguístico vasto. No entanto, os alunos não têm consciência desse conhecimento linguístico e não têm critérios objetivos para analisar o conhecimento que possuem nem para avaliarem produções escritas. Considerando que o conhecimento linguístico dos alunos é vasto, mas é inconsciente, *é importante promover o conhecimento linguístico explícito.*

b) Quanto ao conhecimento linguístico pedagógico, o conhecimento sobre aspectos da gramática que o aluno já aprendeu em outras séries, é necessário que o professor saiba quais conceitos seus alunos já dominam para que possa auxiliá-los a desenvolver ainda mais seus conhecimentos. (2017, p. 102-103, grifos da autora)

II) **Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados.** A autora sugere que, para se desenvolver o conhecimento profundo, os alunos aprendam a pensar sobre o assunto a ser aprendido tal como especialistas fazem. Para isso, segundo ela, devemos elaborar atividades que levem os alunos a:

- a) Aprender a identificar padrões;
- b) Desenvolver uma compreensão profunda do assunto;
- c) Aprender quando, onde e por que usar tal conhecimento, levando em conta as condições. (Ibid. p. 105, grifos da autora)

III) **Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.** Pilati esclarece que para ocorrer esse tipo de aprendizagem:

o aluno deve estar envolvido no processo educativo e deve ser levado a compreender o assunto estudado. Para que haja compreensão, é importante aprender a identificar quando aprendem algo e quando precisam de mais alguma informação. (Ibid. p. 108)

Segundo a autora (2017, p. 109), a aprendizagem ativa pode ser promovida pela utilização de materiais concretos, visto que esse tipo de material contribui para a compreensão dos fenômenos gramaticais, ao passo que despertam a consciência linguística acerca dos conceitos básicos da organização gramatical e auxiliam na identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão.

Segundo orientações dos PCN, com as quais concordamos

a revisão de texto como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. (BRASIL, 2000, p.81)

Em consonância com esse pensamento, Geraldi (2002, p.73 -74), ao tratar da análise linguística propõe que

para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar **apenas um** problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno (2002, p. 74, grifos nossos).

De acordo com o mesmo autor deve-se “partir do erro para a autocorreção” (Ibid. p. 74). É necessário, portanto, capacitar o aluno para que essa autocorreção ocorra. Esse exercício também está em conformidade com o proposto por Luckesi (2002) em sua obra sobre avaliação: é a tomada de decisão; é o que fazer para resolver os problemas detectados.

Pilati (2017), ao expor sobre a necessidade de se desenvolver uma compreensão profunda acerca do assunto estudado, afirma que “tratar vários temas de forma superficial parece ser uma maneira inadequada de ajudar os estudantes a desenvolver competências que garantam o aprendizado” (p. 107). Parece-nos que é isso o que acontece quando se aplica a metodologia do “apareceu no texto, eu trabalho”.

Diante de tais considerações – partir do erro para a autocorreção, selecionar **apenas um** problema, e ainda, a necessidade de sistematização e aprofundamento dos conteúdos – após a análise das produções textuais dos alunos, decidimos por elaborar atividades didáticas que procurassem sanar algum problema que fosse recorrente nos textos. Nesse sentido, conforme já declarado anteriormente, optamos por elaborar atividades de análise linguística relacionadas ao uso da pontuação.

Para que o texto escrito concretize seu aspecto interacional, é necessário que ele esteja claro o suficiente para que o leitor possa compreendê-lo, pois, contrariamente ao que acontece no texto oral, na leitura do texto escrito, o outro não se encontra presente de forma a interagir interpelando o locutor para sanar esta ou aquela dúvida.

Mesmo diante de tantos erros ortográficos e gramaticais, marcas de oralidade e com muitos problemas que dizem respeito à alfabetização, percebemos que os textos elaborados pelos alunos possuem potencial, mas precisam ser “lapidados”. Segundo Gerhardt:

Uma das justificativas mais importantes para seguirmos buscando didáticas de ensino de gramática do português que superem a atitude passiva, analítica e classificadora dos alunos diante das estruturas gramaticais da nossa língua é a de que eles sabem o que dizer, mas nem sempre conseguem gramaticalizar isso no papel... (2017, p. 103)

Ou seja, eles não sabem o como dizer.

Para Pilati (2017, p. 93), as reflexões gramaticais são um aspecto crucial para o desenvolvimento da análise de produção textual, visto que “é por meio do manejo das estruturas gramaticais da língua que o produtor de textos irá expressar suas ideias, organizar argumentações, escolher formas de expressar pensamentos” (2017, p. 93).

Além da metodologia sugerida pelas autoras citadas acima, pretendemos elaborar atividades sobre pontuação a partir dos estudos referentes à estrutura argumental conforme veremos a seguir. Estas diferenciam-se das atividades propostas nos livros didáticos, que, frequentemente, listam os sinais de pontuação, mas não ensinam onde e por que eles devem ser empregados, os alunos praticamente devem seguir a intuição para conseguirem pontuar. Seguindo os pressupostos de sistematização e aprofundamento para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, nossas atividades de análise linguística terão como recorte os seguintes sinais de pontuação:

- O ponto como delimitador de fronteira sintática.
- A vírgula utilizada para separar itens coordenados e isolar o vocativo.

Embora o destaque seja para o uso dos sinais supracitados, ocorrerão situações em que outros sinais de pontuação se farão presentes: o ponto de interrogação e o ponto de exclamação por exemplo, visto que estes sinais ocupam a mesma posição na delimitação de frases que o ponto. Ademais, estamos trabalhando com textos escritos, território único e fértil dos elementos pontuacionais<sup>8</sup>.

### 4.3 PONTUAÇÃO E ESTRUTURA ARGUMENTAL

*Todos os sinais de pontuação (...) trazem consigo uma dimensão enunciativa. Isso mostra que o sentido se constrói em situação (in situ), quer dizer, à medida que a comunicação se elabora como tal.* (DAHLET, 2006, p. 25)

Por muito tempo, a pontuação foi vista apenas como um indicativo para a oralização do texto. Tal aspecto não deve ser desconsiderado, visto que a pontuação realmente auxilia nessa ação, mas esta não é a sua única e nem a sua mais importante função. É preciso atentar para o fato destacado por Dahlet (2006) acima, o seu poder enunciativo. Diante da certeza de sua característica semântico-discursiva, destacamos a relevância de seu estudo para um ensino mais proficiente de leitura e produção textuais.

Antunes (2003), em sua obra intitulada *Aula de português: encontro & interação*, indica, como objeto de atividades e conseqüente objeto de estudo, algumas questões gramaticais que considera importantes para a compreensão do funcionamento da língua em textos e propõe alguns aspectos que merecem ser analisados nesses temas gramaticais. Acerca dos sinais de pontuação, a autora recomenda:

Nesse âmbito, é necessário 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. O 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. Por isso é que esses sinais são importantes. E, como sinais, uns são imprescindíveis – senão o sentido fica comprometido – outros são facultativos, pois são apenas enfáticos ou expressam um ponto de vista pessoal (p. 149).

---

<sup>8</sup> O adjetivo “pontuacional” foi um neologismo criado por Dahlet (2006, p. 26) a fim de se evitar a repetição excessiva da expressão “da pontuação”.

Segundo Pauliukonis, para um ensino mais produtivo de interpretação e produção de textos

talvez se deva partir para o enfoque e a análise do *modo* como o texto foi produzido; ou seja, deslocar-se do significado original para os efeitos de sentido, a partir do exame das operações e estratégias linguísticas que o produziram. Desse modo, em vez de se procurar o que o texto diz, procurar analisar *como o texto diz e por que diz o que diz* de um determinado modo. O importante é analisar no texto as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor. É nesse sentido que gramática e texto se entrelaçam. (apud VIEIRA; BRANDÃO, 2016, p. 243)

Por esse motivo, selecionamos a pontuação para ser o objeto de estudo da análise linguística de nossas atividades. Acreditamos que a pontuação, ao organizar informações, atua como facilitadora de leitura, assim como a orienta e promove a construção de sentidos, portanto, entendê-la e saber utilizá-la contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas de leitura e produção textuais. De acordo com Smith (1993, apud PRESTES, s.d. p. 3) “essa função de indicadora de leitura é compatível com um princípio de cooperação, pelo qual escritor e leitor compartilham ativamente a tarefa de construir significados”.

Até o século X d. C.<sup>9</sup>, a escrita era contínua, só posteriormente, para tornar os textos mais legíveis, os escribas passaram a separar as palavras por espaços e a adicionar aos textos notas auxiliares. Nessa época, pontuação e acentuação eram tratadas indistintamente.

Inicialmente, o uso da pontuação era associado à leitura em voz alta, ficando, inclusive, a cargo do leitor que declamaria o texto. Dessa forma, a pontuação não fazia parte do texto original produzido pelo escritor. Com o advento da imprensa isso se modificou, e “a pontuação e o uso de diferentes marcas gráficas deixaram de atender às necessidades de declamação oral dos textos e passaram a fundamentar-se em novos princípios lógicos e gramaticais, dos quais vêm a derivar-se os usos atuais” (Ibid. p. 2).

Prestes, citando Chacon (1998), esclarece que a pontuação acontece de modo simultâneo em várias dimensões da linguagem, e que, apenas para fins didáticos, essas dimensões são classificadas em fônica, sintática, textual e enunciativa. Segundo a autora:

Considerando a dimensão fônica, salienta-se o papel da pontuação de assinalar pausas e de delimitar contornos entonacionais. Na dimensão sintática, a pontuação é vista

---

<sup>9</sup>Conferir em

[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE\\_IV/IV\\_SENALE/Maria\\_Luci\\_Prestes.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Maria_Luci_Prestes.htm)

como o conjunto de sinais gráficos (...) que têm como finalidade discriminar os diversos elementos sintáticos da frase. Na dimensão textual, remete-se a aspectos gerais da organização textual e de sua pontuação, mas o autor destaca entre esses aspectos a topicalização e a coesão. Levando em conta a dimensão enunciativa, os sinais de pontuação são considerados marcas enunciativas do processo de escrita e da atividade do escritor de organizar seu texto e, ao mesmo tempo, mostrar-se como sujeito do que escreveu. (Ibid. p. 2)

Diante de todas essas dimensões, ressaltamos, mais uma vez, a importância do ensino de pontuação, visto que, se nosso objetivo é que os alunos aprimorem sua capacidade de produzir textos, aprender a utilizar a pontuação contribui para a textualização em vários aspectos, dentre eles o coesivo, o semântico e o discursivo. Desse modo, acreditamos que a pontuação é um poderoso mecanismo no processo interativo de produção textual.

Dahlet (2006), em seu estudo sobre a pontuação, apresenta as definições de alguns autores sobre esse assunto:

Conjunto de sinais visuais de organização e apresentação, acompanhando o texto escrito, “interno” ao texto e compartilhado entre os manuscritos e os impressos; a pontuação inclui várias classes de sinais gráficos discretos que constituem um sistema, completando ou substituindo a informação alfabética. (CATACH, 1980, apud DAHLET, 2006, p. 235)

Grafema pontuo-tipográfico que contribui para a produção do sentido, enquanto organizador da sequencialidade e indicador sintagmático e enunciativo. (ANIS, 1988, apud DAHLET, 2006, p. 35)

A pontuação é o conjunto de grafemas puramente plerêmicos, não redutível a menores unidades, e de caráter discreto. (TOURNIER, 1980, apud DAHLET, 2006, p. 35)

Encontramos ainda, a definição apresentada por Catach (1996, p. 79) “pontuação é um sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos que participam de todas as funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas”.

As definições ora apresentadas evidenciam a relevância do ensino da pontuação para a produção escrita, na medida em que expõem as características pontuacionais que contribuem para a constituição textual. Destacamos o caráter sequencializador, que a nosso ver, contribui para a coesão, o semântico-discursivo, que contribui para a construção de significados do texto e para seus aspectos enunciativos, visto que, “a pontuação se situa do lado da escrita e da leitura, isto é, da produção e da recepção do sentido, operando em conjunto para aperfeiçoar a legibilidade e a interpretação” (DAHLET, 2006, p. 23) . Além disso, o uso da pontuação está atrelado ao “modo” como o autor diz o que quer dizer, dado que:

A nosso ver, entender os processos que dirigem a maneira de pontuar facilita o uso dos sinais, bem como sua interpretação. Vamos ver que em muitos casos, existe mais

do que uma possibilidade de pontuar; que, em última análise, pouquíssimos sinais de pontuação ficam regidos pela norma enquanto a maioria decorre da intenção de comunicação ou da interação estabelecida entre quem escreve e quem lê.

Isso, evidentemente, não significa que as maneiras de pontuar fogem de regras, mas que essas regras proveem essencialmente do próprio ato de comunicação, com suas estruturas sintáticas, seus relevos e efeitos de sentido, suas condições de enunciação, seu tipo de relação contratual, enfim, que liga o enunciador e o enunciatário (DAHLET, 2006, p. 24).

Isso comprova o caráter maleável da pontuação, que proporciona ao escritor opções linguísticas para a produção textual. O autor fará as suas escolhas conforme o sentido pretendido e caberá ao leitor decifrar esse sentido indicado pela pontuação. Assim sendo, comprova-se, também, o caráter enunciativo desse objeto gramatical.

Conforme explicitado anteriormente, em nossa formulação de atividades, iremos nos deter, prioritariamente, mas não apenas, no ponto e na vírgula.

De acordo com Dahlet (2006), “o grafema *./* mantém uma relação biunívoca com sua forma de conteúdo que é a operação de **sequencialização de frase**”<sup>10</sup> (p. 42 grifo nosso). Desta forma, cada ponto ou equivalente paradigmático – pontos de interrogação, de exclamação, reticências – marca o final de uma frase.

Em nosso estudo iremos tratar o ponto, sem classificá-lo em ponto simples, ponto final ou ponto parágrafo por acreditar que, em todas essas situações, o ponto não ultrapassa os limites da frase, visto que, mesmo que ele ocorra no final do parágrafo ou no final do texto, sua função primeira será delimitar a frase. Não iremos nos deter no conceito de frase por ser extensa a discussão sobre o assunto, vasta o suficiente para compor, por si só, um estudo aprofundado.

O ponto possui como característica principal a função de sequenciar a cadeia escrita, mas dispõe, também, de função enunciativa. Similarmente, essas funções caracterizam a vírgula.

De acordo com Dahlet (2006, p. 143), a vírgula é o sinal de sequência mais complexo, “é o sinal sintático por excelência: o mais construtor de sintaxe, o mais apto para fornecer, carregar e distribuir as categorias funcionais, tanto na sucessão quanto na hierarquização”.

Além desse caráter sintático, a vírgula proporciona, indiscutivelmente, uma carga semântica ao enunciado. Exemplos não faltam que possam atestar esse fato. Ao comparar frases

---

<sup>10</sup> Na obra citada, a autora faz uma analogia entre o signo linguístico e o sinal de pontuação, na qual este teria como significante gráfico um grafema não alfabético responsável pela **forma da expressão**; já no que concerne ao significado, o plano do conteúdo compreenderia a forma de conteúdo e a substância de conteúdo. São fatores pertinentes à forma do conteúdo a operação e o posicionamento, ou seja, o grafema pontuacional determina uma operação conforme a posição em que ocupa no texto.

homônimas, cuja diferença seja apenas uma vírgula, podemos exemplificar claramente a propriedade sintático-semântica desse sinal.



Figura 6 – Mãe só tem uma

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/resumo-virgula/> Acesso em 29 dez. 2019

Conforme podemos observar na charge acima, o que altera o sentido de uma sentença para a outra é a pontuação. O uso da vírgula, ao modificar sintaticamente a palavra mãe, modifica também o sentido produzido. A charge a seguir também comprova o caráter sintático-semântico desse sinal ao brincar com essa propriedade:



Figura 7 – Foi um mal-entendido, entendeu?

Fonte: <http://blogdokayser.blogspot.com/2006/10/pra-bom-entendedor-meia-virgula-basta.html> Acesso em 29 dez. 2018.

Dessa forma verificamos que:

Se a pontuação de sequência trata da segmentação da cadeia escrita, quer dizer, dos lugares de segmentação na cadeia, a dimensão semântica não pode ser descartada. As mudanças de segmentação podem, como vimos a partir de uma pontuação diferente em frases homomorfas, produzir sentidos muito diferentes (DAHLET, 2006, p. 158).

É necessário desvincular o uso da vírgula das equivocadas orientações que relacionam a sua ocorrência à pausa característica da oralidade, visto que os sinais de pontuação remetem à escrita.

A questão que se impõe e que deve estar presente quando se pretende ensinar pontuação é a seguinte: qual é o momento de colocar esses sinais delimitadores? Identificar onde uma frase inicia ou onde termina na leitura de um texto não é tarefa difícil para os alunos, visto que eles observam a delimitação provocada pelo uso da letra maiúscula e pelo uso de uma pontuação. O que se faz necessário que eles aprendam, enquanto autores, produtores textuais, é onde inserir os grafemas pontuacionais e por quê, e que sentido essa sinalização proporcionará ao texto. Com o objetivo de ensinar esse onde e esse por que, nossas atividades serão desenvolvidas em consonância com os estudos sobre estrutura argumental, uma vez que:

Os problemas relacionados à pontuação que marca as fronteiras entre as estruturas argumentais referem-se muitas vezes à não compreensão de que uma estrutura já está fechada e completa, e que, para marcar seu fechamento, deve-se usar sinais como o ponto ou o ponto-e-vírgula (Gerhardt, 2017, p. 155).

Gerhardt (2017), explica os dois termos que constituem essa expressão, definindo a *estrutura* como organização, disposição e ordem dos elementos essenciais que compõem um corpo, concreto ou abstrato; já o *argumento*, numa estrutura sintática da frase simples e de alguns períodos compostos, é o termo requerido por um núcleo, tendo em vista a sua função sintática. Esse núcleo pode ser um verbo ou um nome (substantivo ou adjetivo), caso o verbo seja de ligação.

Dessa forma, caracterizamos como *estrutura argumental*, a estrutura na qual o núcleo predicador – verbal, nominal ou verbo-nominal – seleciona os argumentos que irão compor a oração.

Concordamos com Gerhardt, quando a autora esclarece que entender o conceito de estrutura argumental auxilia na produção de textos escritos. A autora afirma que para compreendê-lo, “é necessário explorar seus desdobramentos e efeitos das formas de

organização sintática relacionadas aos significados pretendidos pela pessoa que escreve” (2017, p. 148). Esses desdobramentos e efeitos são chamados pela autora de “parâmetros notacionais de estruturação das frases” e enumerados da seguinte forma:

- 1- **Elementos constituintes das frases:** o escritor precisa ter confiança de que todos os elementos requeridos pelo núcleo da estrutura argumental estarão presentes na sentença e manterão uma congruência entre si. As dificuldades de reconhecer e avaliar a presença dos elementos argumentais e a pertinência entre eles acarretam problemas estruturais que podem comprometer a compreensão da frase.
- 2- **Fronteiras sintáticas:** o fim da estrutura argumental muitas vezes demarca a fronteira da sentença, e perceber isso é fundamental para resolver problemas de pontuação, por exemplo.
- 3- **Ordem dos elementos das frases:** a ordem dos elementos tem estreita relação com a ordem dos argumentos selecionados pelo núcleo. Mudanças na ordem motivam alterações sintáticas e de significado. (2017, p. 148).

Duarte (2007 apud VIEIRA e BRANDÃO, 2016) afirma que a tripartição dos termos da oração em essenciais, integrantes e acessórios estabelecida pelas gramáticas tradicionais não evidencia as relações gramaticais que se estabelecem entre eles, por isso a autora propõe que:

quando se tem como propósito descrever e entender a estrutura da oração, é mais razoável olhar para o elemento nuclear que dá origem à oração, o “predicador”, e tratar o “sujeito” como um entre os vários termos articulados com esse predicador (p. 186, grifos da autora).

Diante dessa concepção, a autora recomenda que, contrariamente às descrições tradicionais que iniciam as lições de análise sintática pelo sujeito, iniciemos esses estudos pelo predicador, visto que eles projetam os constituintes centrais da oração, inclusive o sujeito, e são responsáveis pela estrutura principal da oração.

Os predicadores podem ser considerados o núcleo da estrutura oracional e caracterizam-se conforme a tradicional classificação dos predicados: predicador verbal; predicador nominal; e predicador verbal e predicador nominal simultaneamente. Em nossas atividades de análise linguística, destacaremos os predicadores verbais.

Em relação aos predicadores verbais, a autora supracitada esclarece que eles podem projetar diferentes tipos de estruturas:

- a) estruturas com três argumentos:

/ Meu amigo / entregou / um perfume / para a namorada /.  
 argumento    predicador    argumento    argumento

- b) estruturas com dois argumentos:  
 /As crianças / comeram / os doces /.  
 argumento predicador argumento
- c) estruturas com um argumento:  
 / Os professores / chegaram /.  
 argumento predicador
- d) estruturas sem argumentos:  
 / Nevou /.  
 predicador

Duarte também faz referência aos adjuntos adverbiais e afirma que esses elementos “caracterizam as circunstâncias relacionadas ao evento: o *onde*, o *como*, o *quando*, o *por quê*, o *para quê*... Trata-se de termos não selecionados pelo predicador, mas que se adjungem à sentença situando o evento no tempo e no espaço” (2007, apud VIEIRA e BRANDÃO, 2016, p.198). Gerhardt (2017) chama esses elementos de circunstanciadores.

Duarte (2007), ao discorrer sobre a importância do reconhecimento dos constituintes da sentença, afirma, ainda, que o trabalho com os termos da oração não deve restringir-se à mera identificação, como ocorre tradicionalmente e declara que:

Cabe ao professor levar o aluno a produzir sentenças a partir de predicadores verbais e nominais e torná-lo capaz de identificar os padrões sentenciais de sua língua, que todo falante domina sem esforço e que o estudante tem a chance de conhecer e analisar. Afinal o conhecimento de como funciona a própria língua é, tal como o conhecimento de história, geografia, matemática, física, química, uma das habilidades que a escola deve desenvolver no aluno (2007, apud VIEIRA; BRANDÃO, 2016, p.201).

Em consonância com o exposto acima, Pilati (2017, p. 61) esclarece sobre os principais aspectos a serem estudados no tocante à formação da oração: a importância de se perceber o verbo como núcleo oracional e consequente elemento formador do predicado verbal – conforme denominação das gramáticas tradicionais – por ser o responsável pelas seleções gramaticais. Essas seleções ocorrem em dois níveis: semântico e categorial.

Para Pilati (2017, p. 63 - 65), esses conhecimentos são inatos, de forma que os usuários da língua não formarão sentenças agramaticais como \*Eu cheguei a maçã. A autora propõe um quadro que sistematiza o que o nosso conhecimento linguístico revela sobre a formação de orações:

Formação de orações	1- Seleção do verbo
	2- Seleção dos argumentos: dependendo do tipo do verbo Número de argumentos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo sintático</li> <li>• Tipo semântico</li> </ul>
	3- Seleção do sujeito
	4- Inserção de termos adjuntos

Quadro 4 – Formação de orações

Mesmo que esse conhecimento seja inato, justifica-se o estudo da formação das orações a fim de torná-los explícitos, visto que “o aluno sabe formar orações, mas não tem plena consciência dos mecanismos que usa para tal fim. Trazer à tona e sistematizar tais conhecimentos deveria ser um dos objetivos principais de uma aula de gramática” (PILATI, 2017, p. 65).

Visando a atingir este objetivo, levar o aluno a tomar consciência dos mecanismos utilizados para a formação das orações, conhecimento importante para um efetivo uso da pontuação, algumas atividades de análise linguística – principalmente as que utilizam o material concreto – constantes desse estudo, foram elaboradas enfocando tais aspectos.

Na seção a seguir, trataremos da importância da correção nas produções textuais como um fator relevante para se atingir os objetivos propostos.

#### 4.4 FORMAS DE CORREÇÃO

Tão importante quanto o que fazer é o como fazer. Diante dessa certeza, surgiu mais um questionamento: como deveriam ser feitas as correções e/ou intervenções nas produções textuais dos alunos?

Serafini (1998) estabelece seis princípios para a correção de um texto. São eles:

1. A correção não deve ser ambígua.
2. Os erros devem ser reagrupados e catalogados.
3. O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas.
4. Deve-se corrigir poucos erros em cada texto.

5. O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno.
6. A correção deve ser adequada à capacidade do aluno. (p. 108 – 112)

Conforme o exposto, corrigir uma produção textual não é uma tarefa das mais simples, principalmente nas séries iniciais onde vários problemas podem ser encontrados e quando é preciso encontrar uma forma de detecção e resolução dos desvios que não desestime a vontade de escrever.

Ao analisar os princípios acima propostos por Serafini (1998), destacamos os três últimos como essenciais para a efetivação dos três primeiros, assim os dispomos da seguinte forma: 1) o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno; 2) deve corrigir poucos erros de cada texto; 3) a correção deve estar *adequada à capacidade do aluno*. Se o aluno não possui conhecimento acerca do que se está propondo para a correção, ou seja, se não há adequação, gera-se ambiguidade (infração ao princípio um); ele não será capaz de identificar os conceitos envolvidos no reagrupamento e na catalogação dos erros (infração ao princípio dois); e não poderá compreender as correções e trabalhar sobre elas (infração ao princípio três).

Ainda de acordo com Serafini (1998) existem três tendências de correção de redações: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. Vejamos como se configura cada uma delas.

O primeiro tipo de correção apontado pela autora é a correção indicativa, que

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; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais (1998, p. 113).

O segundo modelo de correção exposto é a correção resolutiva, esta

consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, 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. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (Ibid. p.113).

Para Serafini, essas duas primeiras formas de correção contrariam os “princípios básicos de uma correção eficaz”. Finalmente, a autora apresenta o terceiro tipo de correção, a correção classificatória. Esta

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 (Ibid. p. 114).

Ruiz (2015) identificou em sua pesquisa um outro tipo de correção, o qual ela denominou correção textual-interativa. Esse modelo de correção propõe comentários mais extensos do que os que se fazem na margem, sendo por isso geralmente escritos ao final do texto do aluno, espaço chamado pela autora de pós-texto. Esses comentários encontram-se em forma de bilhetes e caracterizam-se da seguinte forma:

esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor (RUIZ, 2015, p. 47).

Acreditamos que esses diferentes tipos de correção podem ocorrer simultaneamente em algumas situações, adequando-os aos tipos de erros encontrados e aos objetivos que se deseja alcançar. Entretanto, nas correções dos textos produzidos na Unidade Didática, foi utilizada, prioritariamente, a correção textual-interativa e, conforme proposto por Ruiz (2015), foram escritos bilhetes no espaço pós-texto para que os alunos fizessem as reescritas.

Nessa pesquisa, deseja-se verificar o efeito dessas intervenções no desenvolvimento da escrita dos alunos. Assim as produções textuais foram utilizadas para uma avaliação diagnóstica da aprendizagem com o propósito de um (re)fazer pedagógico. Para Luckesi (2002, p. 86) a avaliação da aprendizagem destina-se a “servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir *com e nos* educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade” (grifos do autor); nesse sentido, utilizar a análise da produção textual para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades concretizaria esse aspecto que deveria ser inerente à avaliação.

Nas atividades desenvolvidas na Unidade Didática, buscou-se aplicar os fundamentos teóricos expostos até aqui. A metodologia utilizada será explicitada nos capítulos a seguir.

## 5 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Após a apresentação dos pressupostos teóricos utilizados para sustentar este estudo, será apresentada, neste capítulo, a metodologia utilizada para a elaboração do mesmo. Assim, inicialmente, serão descritos os sujeitos da pesquisa e o contexto em que ela foi aplicada. A seguir, serão retomadas as questões que a motivaram e o tipo de investigação utilizado. Posteriormente, ocorrerá a explicitação de como foram realizadas as produções textuais.

### 5.1 SUJEITOS E *LOCUS* DA PESQUISA

O presente estudo foi realizado com vinte e sete discentes matriculados em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental municipal, sendo dezesseis adolescentes do sexo masculino e dez do sexo feminino com idades variando entre onze e catorze anos. A unidade escolar municipal em que esses alunos estudam localiza-se na Baixada Fluminense, no terceiro distrito do município de Duque de Caxias, no bairro de Nova Campinas. A região vem sendo afetada pelo aumento da violência e do tráfico de drogas, encontrando-se, inclusive, barricadas no entorno escolar.

As atividades foram realizadas em 2018, um ano letivo marcado por muitas paralisações e greves, por mim, autora desse estudo, professora-pesquisadora e professora-regente da turma citada nas aulas de Língua Portuguesa.

Existem trinta e uma escolas municipais no terceiro distrito. Dessas trinta e uma escolas municipais, apenas treze oferecem Ensino Fundamental regular para o segundo segmento, dentre as quais se encontra a instituição que serviu de contexto à pesquisa<sup>11</sup>.

A unidade escolar em que esta pesquisa foi efetuada funciona em dois turnos, oferecendo os seguintes níveis e modalidades: Educação Especial; Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; Etapas finais da Educação de Jovens e Adultos. Essa instituição de ensino possui uma quadra coberta, 10 salas de aula; uma sala que funciona como sala de leitura equipada com aparelho de televisão e DVD, além de alguns livros, porém este espaço é pouco atraente aos alunos, visto que a sala também funciona como depósito de livros didáticos não utilizados, tem infiltrações e pouca

---

<sup>11</sup> Conforme informações do *site* da SME (Secretaria Municipal de Educação) <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/index.php/3o-distrito/> Acesso em: 29 de dez. de 2018.

luminosidade; um laboratório de informática com poucos computadores em funcionamento e raro acesso à internet.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.5 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.4. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 83 de 92. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 86 de 92. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 96.1 em 2010. Isso posicionava o município na posição 85 de 92 dentre as cidades do estado e na posição 4499 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (IBGE. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>. Acesso em 29 dez. 2018)

Conforme podemos observar analisando os dados de 2015 expostos acima, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município em que a pesquisa foi realizada não é nada animador. Esses números permaneceram aquém do esperado na avaliação seguinte, em 2017, conforme podemos verificar analisando o gráfico a seguir.

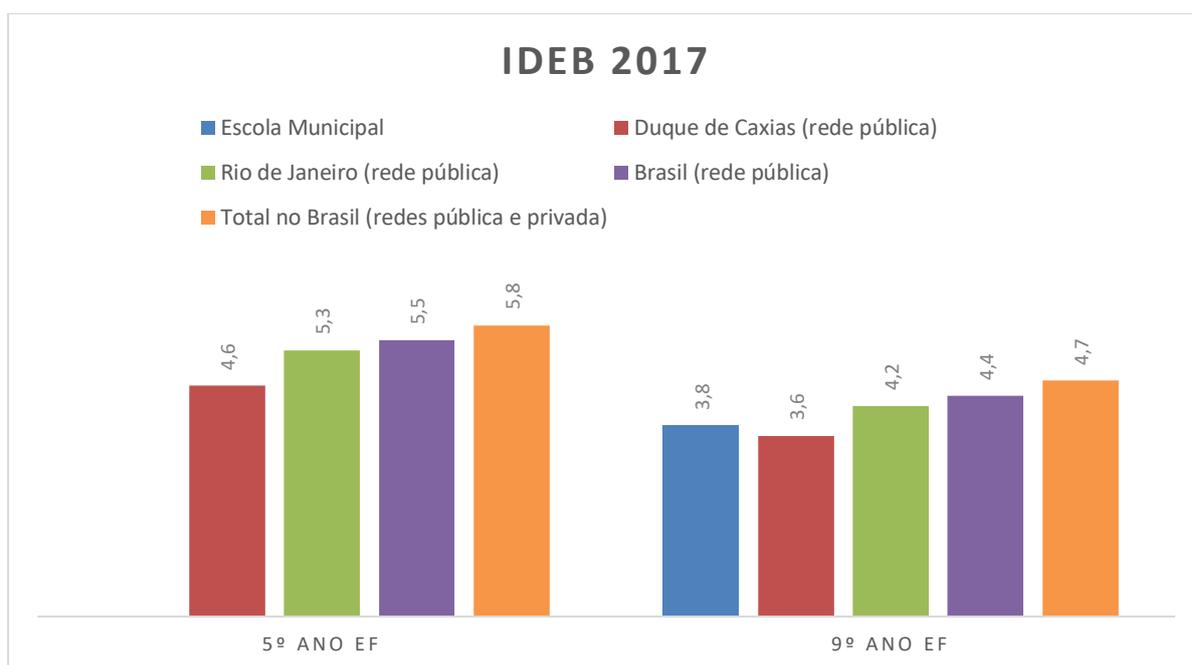


Gráfico 1 – IDEB 2017

Fonte dos dados (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 29 dez.2018)

Em 2017, a escola onde a pesquisa foi desenvolvida não obteve nota do IDEB referente aos anos iniciais, visto que o número de participantes do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados.

De acordo com o exposto no gráfico, os alunos da rede municipal na qual o estudo foi desenvolvido concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) com resultados inferiores ao do estado em que a escola se localiza e ao do país, mesmo quando se consideram apenas as escolas públicas. Quando se analisa a totalidade de escolas do país, incluindo a rede privada, esses números são ainda mais díspares.

A situação não é diferente quando são confrontados os dados referentes à avaliação realizada nos anos finais do EF, pois os números demonstram que a escola e o município permanecem com resultados abaixo das médias estadual e nacional.

## 5.2 TEMÁTICA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O tema dessa pesquisa surgiu da percepção de que os alunos não revisam e não reescrevem seus textos e da consciência de que essas são ações necessárias para o desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, contribuem para uma produção textual mais eficiente.

De acordo com Koch e Elias, uma escrita com foco na interação:

exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (2015, p.34).

Mas, de acordo com o observado na pragmática pedagógica, normalmente, o aluno (produtor) não efetiva todas essas etapas e resume a sua prática de escrita a pensar no que vai escrever e a escrever. Raramente ele relê, revê e/ou reescreve o seu texto.

Essa percepção inicial, obtida na prática diária, foi confirmada através de questionários (Cf. Anexo) realizados com os alunos que participaram da presente pesquisa. As questões propostas foram as seguintes: I- Você costuma planejar o que vai escrever? II- Você costuma escrever um rascunho de seu texto? III- Você costuma reler o texto que você escreveu? IV- Você costuma reescrever o seu texto? V- Quando você recebe os textos corrigidos, você observa o que foi assinalado ou escrito pelo professor? VI- Você costuma corrigir os erros assinalados pelo professor? Os alunos possuíam as seguintes opções de resposta para assinalar: a) Nunca;

b) Algumas vezes; c) Quase sempre; d) Sempre. Vinte e um alunos responderam às questões que forneceram os dados constantes no gráfico a seguir.



Gráfico 2 – Hábitos dos alunos em relação á prática de produção textual

De acordo com o que expressa o gráfico, podemos observar que, em relação à primeira ação, “planejar o que vai escrever”, 10% dos alunos responderam “nunca”, 71% apenas “algumas vezes, 14% “quase sempre” e somente 5% dos alunos afirmaram “sempre” executar essa ação. O que nos leva a concluir que são necessárias atividades que estimulem os discentes à prática do planejamento textual.

O segundo item do questionário referia-se à prática de escrever um rascunho antes de uma versão final. Conforme podemos notar, quase metade dos alunos questionados, 48%, responderam “nunca”, 24% dos alunos responderam “algumas vezes”, também 24% dos alunos responderam “quase sempre” e apenas 5% responderam “sempre”. De acordo com o observado nas salas de aula, acreditamos que esses índices sejam ainda piores.

O terceiro item referia-se à prática de “rerler o que escreveu”. Apenas 5% dos alunos responderam “nunca”, 24% assinalaram que “algumas vezes” releem, 10% dos alunos “sempre” o fazem, enquanto 62% afirmaram sempre praticar essa ação. Um dos objetivos desse estudo é tornar essa prática de releitura do próprio texto recorrente, pois ela é de extrema importância para a realização da revisão e para a produção textual final.

O quarto item relacionava-se ao ato de “reescrever o texto”. De acordo com o respondido, 38% dos alunos não efetivam essa ação, enquanto 43% a realizam apenas “algumas vezes”, apenas 5% dos alunos “quase sempre” e somente 14% “sempre” reescrevem o texto.

Isso demonstra que o processo de reescrita que deve acompanhar a produção textual, muitas vezes, não ocorre.

No quinto item, ao serem questionados se observam os erros assinalados pelo professor, 52% responderam “sempre”, 29% dos alunos assinalaram “quase sempre” e 19% marcaram “algumas vezes. Nenhum aluno disse “nunca” observar os erros assinalados pelo professor. Essa questão revela a importância das observações feitas pelo docente e nos faz refletir sobre como devem ser essas observações.

O sexto e último item fazia referência a corrigir os erros encontrados. Assinalaram “nunca” 19% dos alunos, 33% o fazem algumas vezes, 24% “quase sempre” e, também, 24% “sempre” realizam essa ação. É importante ressaltar que uma primeira correção deve ser feita pelo próprio autor, que deve distanciar-se do texto e encará-lo como leitor, mas para que isso aconteça voltamos a terceira questão: você costuma reler o que escreveu?

Conforme verificado empiricamente, pode-se constatar, através da análise dos dados acima, que muitos alunos não efetivam a prática de revisão e reescrita textuais. Portanto são necessárias mediações pedagógicas a fim de que os discentes percebam como essas práticas são importantes para a produção de textos mais eficientes. De onde surgiram as questões de pesquisa do presente estudo: i) como promover atividades que levem os alunos a exercer a revisão e a reescrita textuais? ii) que ações devem ser realizadas para capacitar os alunos nessa revisão?

Durante o desenvolvimento da pesquisa e com a análise da primeira produção textual realizada pelos alunos na atividade piloto<sup>12</sup>, na qual se observou que *muitas* intervenções seriam necessárias a fim de se resolver os problemas detectados, uma nova indagação manifestou-se: deve-se pedir aos alunos para revisar todos os erros apresentados? Nossa prática docente nos dizia que não, visto que assinalar tantos desvios poderia desestimular os alunos levando-os à falsa crença de que “o texto está todo errado”.

Essa intuição empírica foi comprovada pela fundamentação teórica. Através da leitura de Geraldi (2002), Pilati (2017) e ainda segundo as orientações dos PCN (2000), foi constatado que se deve selecionar um aspecto para ser revisado pelos alunos durante o processo de reescrita textual, o que motivou um outro questionamento: que aspecto poderia ser proposto aos alunos como item de revisão de seus textos? Então a pontuação foi escolhida como objeto a ser revisado pelos discentes em sua reescrita textual pelos motivos expostos nos capítulos

---

<sup>12</sup> As atividades-piloto foram apresentadas no Exame de Qualificação para esta dissertação.

anteriores. Surgiu então a terceira questão de pesquisa: que exercícios promovem uma maior conscientização e um conhecimento mais consistente acerca do uso da pontuação?

Para fins didáticos, serão repetidas as questões de pesquisa dessa dissertação:

- 1- Como promover atividades que levem os alunos a exercer a revisão e a reescrita textuais?
- 2- Que ações devem ser realizadas para capacitar os alunos nessa revisão?
- 3- Que exercícios promovem uma maior conscientização e um conhecimento mais consistente acerca do uso da pontuação?

Em busca das respostas para essas questões, foi realizado o presente estudo, que se caracteriza como uma pesquisa-ação, visto que nesse tipo de pesquisa:

O pesquisador faz intervenções diretas na realidade social que se apresenta com algum problema. Ele interage de forma intensa com os sujeitos pesquisados e com a realidade que o cerca. Além de constatar o problema e suas causas, ele procura agir para solucioná-los de modo prático e conscientizar os sujeitos envolvidos sobre a melhor forma de evitar a ocorrência de tais problemas. (XAVIER, 2012, p. 47)

Visando a essa intervenção, foi elaborada a Unidade Didática que constitui o capítulo seis dessa dissertação, propondo atividades que, acreditamos, possam contribuir para a construção de competências em produção textual, dando ênfase aos aspectos de revisão, reescrita textual e pontuação.

As produções textuais utilizadas para aferir os resultados da intervenção didática (Cf. capítulo sete deste estudo) foram escritas durante a realização das atividades propostas na Unidade Didática. Essas atividades foram elaboradas e aplicadas pela autora desse trabalho e efetuadas pelos alunos conforme a sequência apresentada no próximo capítulo.

### **5.3 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS**

Fazem parte do *corpus* desse estudo, principalmente, os textos produzidos pelos alunos ao longo do desenvolvimento da Unidade Didática. Foram produzidas quatro versões: uma produção, que foi utilizada para a geração dos dados iniciais, e três versões, que foram reescritas do texto inicial.

A produção inicial ocorreu após terem sido realizadas atividades de leitura e interpretação de um texto pertencente ao gênero relato pessoal, gênero que será solicitado aos

alunos. A produção final, quarta versão, ocorreu após as intervenções didáticas e será analisada e comparada às primeiras produções para aferir os resultados da presente pesquisa no capítulo sete desse estudo.

Entre estes dois produtos, a produção inicial (primeira versão) e a produção reescrita final (quarta versão), ocorreram intervenções a fim de procurar sanar alguns problemas que foram identificados na primeira versão do texto. Dessa forma, foram elaboradas atividades que contemplassem os aspectos que deveriam ser analisados na revisão textual. Pelos motivos expostos nos capítulos anteriores – contribuir para os aspectos semântico-discursivos dos textos, por exemplo – e por ser um dos problemas detectados na primeira produção textual dos alunos, o uso da pontuação foi o conteúdo escolhido para ser estudado nas atividades de análise linguística da unidade didática proposta.

As produções textuais utilizadas foram redigidas no contexto escolar, durante as aulas de língua portuguesa de acordo com as atividades propostas na Unidade Didática exposta passo a passo no capítulo seis dessa dissertação.

De acordo com Geraldi (2013, p. 160), são condições necessárias à produção de um texto: ter o que dizer; ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; ter para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor constituir-se como locutor/sujeito responsabilizando-se por suas falas; e escolher estratégias para realizar essas ações. Com o objetivo de gerar tais condições para a produção textual, foi proposto aos alunos o seguinte enunciado para a primeira produção textual: pense em um fato marcante de sua infância que você ache interessante contar para seus colegas de turma. Lembre-se de que o seu texto será lido por seus colegas e pela sua professora.

A Unidade Didática apresentada no capítulo a seguir foi elaborada visando a abarcar os princípios teóricos explicitados até aqui e procura expor metodologicamente como foram efetivadas as ações realizadas com os alunos.

## 6 UNIDADE DIDÁTICA

Esta unidade didática tem por objetivo geral ampliar o conhecimento do aluno acerca do funcionamento da língua e possui como público-alvo discentes do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Duque de Caxias.

As atividades produzidas para essa unidade partiram do pressuposto uso-reflexão-uso preconizado pelos PCN (1998). Elas foram pensadas de forma que contemplassem integradamente as três práticas de linguagem apresentadas nesse documento: prática de leitura, prática de produção textual e prática de análise linguística seguindo o princípio de que “leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento” (BRASIL, 2000, p. 52, v. 2).

Assim, a primeira atividade de produção textual ocorreu após terem sido realizadas atividades de leitura divididas em atividades pré-textuais, atividades textuais e atividades pós-textuais com base no proposto por Silva (1992, apud SANTOS; RICHE e TEIXEIRA, 2015).

Ainda de acordo com Santos, Riche e Teixeira (2015, p. 103 - 106), ao identificar a escrita como um processo, há de se tomar consciência de que são necessárias várias etapas até a produção final do texto, dentre as quais as autoras sugerem: 1) preparação; 2) pré-escrita; 3) planejamento do texto; 4) primeira produção; 5) produção escrita do texto (1º rascunho); 6) revisão pós-escrita; 7) avaliação da produção textual; 8) avaliação; 9) reescrita do texto. Esta Unidade Didática procurou seguir tais sugestões, diluídas, porém, ao longo das atividades, visto que, entre essas etapas, ocorreram atividades de análise linguística.

Conforme exposto em capítulo anterior, as atividades de análise linguística foram elaboradas procurando abarcar os pressupostos teóricos propostos por Franchi (2006), Pilati (2017) e Gerhardt (2017).

Em consonância com o proposto por Franchi (2006), procurou-se elaborar atividades que realmente fossem de análise linguística, a fim de que os alunos pudessem observar os recursos expressivos que a língua oferece e não meras atividades de classificação metalinguística, no sentido tradicional do termo.

Pilati (2017) advoga o ensino da gramática através dos pressupostos da aprendizagem ativa e da utilização de material concreto. Estes foram utilizados através de fichas coloridas, com as quais os alunos puderam manipular, de forma concreta, a estrutura oracional.

Já Gerhardt (2017) propõe que as atividades metalinguísticas sigam a seguinte sequência de tarefas: i) atividades de reconhecimento do aspecto gramatical discutido; ii) atividades de

comparação entre estruturas bem e malformadas; iii) atividades de correção; iiiii) atividades de construção. Faz-se necessário reafirmar que o termo metalinguagem, utilizado pela autora, adquire uma acepção diferente da usada tradicionalmente. Citando Gombert (1990), a autora esclarece que a ação metalinguística provém de uma atitude reflexiva acerca dos objetos linguísticos e sua manipulação.

Ainda de acordo com Gerhardt (2017) e Pilati (2017), procurou-se utilizar o conceito de estrutura argumental (Cf. capítulo 4) para o ensino da pontuação, visto que, são os pontos que assinalam, muitas vezes, o final dessa estrutura delimitando as fronteiras oracionais.

É importante ressaltar que os momentos de correção das atividades são de extrema importância para a aprendizagem, são momentos nos quais, muitas vezes, tira-se dúvidas, amplia-se o conhecimento, explica-se novamente o conceito estudado. Essas correções foram realizadas individualmente e / ou no quadro para toda a turma. Cada uma dessas formas de correção possui pontos positivos. A correção individual promove a observação do desenvolvimento de cada aluno; já a correção, no quadro, para o grupo, pode demonstrar a possibilidade de várias respostas para um mesmo item, assim como possibilita atender aos mais tímidos. Em algumas produções textuais foram realizadas as correções textuais-interativas conforme proposto por Ruiz (2015, p. 47).

Para fins didáticos, cada atividade se apresentará da seguinte forma:

- Identificação da atividade – número;
- Apresentação da atividade;
- Objetivos da atividade;
- Justificativa para a atividade;
- Descrição da atividade.

O item “descrição da atividade” refere-se aos comandos das atividades para sua efetivação e, por esse motivo, foram transcritos conforme direcionados aos alunos, mantendo-se, inclusive, os tempos verbais empregados.

Em algumas atividades, ocorreram observações para o professor e/ou um quadro de sistematização para o aluno.

Buscando empregar a fundamentação teórica exposta até aqui, foi elaborada a unidade didática que vem a seguir. As atividades ocorreram conforme a sequência expressa.

## 6.1 ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS – DESPERTANDO O INTERESSE

### ATIVIDADE 1

Esta atividade inicial teve por propósito apresentar o texto que seria lido pela turma. São atividades pré-textuais que pretendiam ativar os conhecimentos prévios e despertar o interesse do aluno pelo texto em questão.

#### **Objetivos:**

- Despertar o interesse do aluno pelo texto que será lido.
- Ativar conhecimentos prévios que o ajudem a compreender o texto.

#### **Justificativa:**

Embora o texto trabalhado com os alunos tenha sido escolhido devido à empatia dos adolescentes com a autora, mas considerando que alguns alunos poderiam não a conhecer, foram propostas as atividades pré-textuais que se seguem a fim de estimular ainda mais o interesse pela leitura e de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes.

#### **Descrição da atividade:**

Através de uma conversa, o professor fez as seguintes indagações:

- Quem conhece Larissa Manoela?
- O que ela faz?
- Já assistiram a algum programa com ela?
- Vocês sabiam que ela também escreve livros?
- Um de seus livros chama-se *O diário de Larissa Manoela*. Vocês sabem o que é um diário?
- Vamos conhecê-lo?

## 6.2 PRÁTICA DE LEITURA – ATIVIDADE TEXTUAL

### ATIVIDADE 2

Após as atividades pré-textuais de incentivo à leitura, foram realizadas as atividades de leitura que se seguem.

Baseando-se no tripé prática de leitura, prática de produção textual e prática de análise linguística (Cf. BRASIL, 1998), iniciou-se esta unidade didática com a leitura de um texto

pertencente ao gênero relato pessoal. Essa atividade serviu de base e motivação para a produção textual futura.

**Objetivo:**

- Ler o texto de forma interessada.

**Justificativa:**

Pretendia-se que o aluno escrevesse um relato pessoal, por isso fez-se necessário apresentar a ele modelos desse gênero textual. A escolha do texto apresentado ocorreu devido ao interesse dos alunos pela autora. Larissa Manoela é uma jovem *pop star*, que já atuou em algumas novelas, filmes e peças teatrais. A atriz e cantora possui milhões de seguidores nas redes sociais e faz shows que atraem muitos adolescentes.

**Descrição da atividade:**

Leitura das páginas iniciais do capítulo 1 de *O diário de Larissa Manoela* (MANOELA, 2016), reproduzido nas próximas páginas. Inicialmente, foi feita uma leitura silenciosa pelos alunos; a seguir, uma leitura pela professora.

Larissa ★ Manoela



**Nunca fui uma menina de muitos amigos. Era mais sozinha, mais reservada, mas é claro que eu tinha fome de brincar e de me divertir. Então, com quem brincava?**

Com meus amigos imaginários.

Eram quatro amigos, e eu fazia tudo com eles. Eu tinha os amigos da escola, mas os imaginários eram muito mais próximos. Aliás, eu nem precisava de amigos na escola. Minha diversão era estar com os quatro.



12



Figura 8 - O diário de Larissa Manoela. p. 12

Larissa ★ Manoela

Olha que quarteto lindo!

\* SARIKLIM \* KIMBIKLIM \*  
\* BENGON \* DENGON \*

Eu almoçava com eles, limpava a casa com eles, só não ia para a escola. Na minha cabeça, eles eram amigos uns dos outros e surgiam para me alegrar. Eram dois meninos e duas meninas. Nós brincávamos, por exemplo, de boneca, mas essa é uma brincadeira que os meninos não gostavam. Aí, eu ficava só com as meninas e eles ficavam em um canto. Foi longe a história.

Os nomes dos meus amigos imaginários vieram da minha imaginação, *hahaha*. Não faço ideia de onde vieram, na verdade. Sempre fui muito criativa, então eu não queria nenhum nome normal. Não podia ser Gabriela, Julia ou, sei lá, Lucas, Pedro. Tinha que ser Dengon, Bengon, Sariklin e Kimbiklim. De onde veio isso tudo, senhor? Da imaginação!

Fiquei até uns seis ou sete anos com os amigos imaginários. Quando cheguei em São Paulo, minha mãe perguntou: "Cadê seus amigos?" Respondi: "Eles ficaram..." *OMG!!!*

Minha mãe tinha medo deles, acreditam? Às vezes, eu sentava para comer e pedia para ela colocar o prato dos quatro. Quando ela vinha falar algo na hora errada, eu dizia: "Fica quieta, mãe. A Kimbiklim está falando agora."



Figura 9 - O diário de Larissa Manoela, p. 13

Larissa ★ Manoela

**HAHAHAHA!**

Minha mãe achava estranho e até ficava com medo. Eu tinha uma imaginação fértil para tudo. Não só para criar os amigos imaginários, mas também para brincar de boneca. Com elas, eu brincava de mãe e filhinha, mas as histórias eram sempre voltadas ao meio artístico. Minhas Barbies, por exemplo, eram modelos.

Havia uma brincadeira que eu **AMAVA**. Eu era dona de uma agência de atores e modelos. A agência englobava todas as idades e perfis, de *kids* e *teens* aos *adults* e até *dogs*.

Eu amava brincar de boneca.

Até aí, tudo bem. Normal. Coisa de menina.

O que era diferente (e minha mãe achava anormal) era que as minhas bonecas eram agenciadas.

Em casa, tinha um telefone velho, antigo. Eu atendia e dizia assim:

**"Boa tarde, agência KIDS, TEEN, ADULTS AND DOGS. Senhora, nós temos uma ruiva linda, maravilhosa. Ela desfila e... cobra em dólar. Nós temos uma negra também, muito linda."**

Era tudo assim. Minhas agenciadas eram todas muito lindas, maravilhosas, desfilavam muito bem. Quando eu brincava com as bonecas grandes, a brincadeira também não era muito normal. Eu era a mãe que levava a



Figura 10 - O diário de Larissa Manoela, p 14

Larissa ★ Manoela

criança (a boneca) nas agências para fazer testes para uma propaganda da fralda *Pampers*.

Nunca foi uma brincadeira normal de boneca.

“Mamãe vai dar comidinha?”

“Mamãe vai levar filho para passear?”

“Mamãe vai levar para ver vovó?”



NÃO! A brincadeira envolvia agências e testes e comerciais. Com as Barbies, também.



Eu morava em uma casa grande e muito espaçosa na cidade de Guarapuava, no interior do Paraná. Meu quarto era cheio de bonecas, ursinhos, Barbies, penteadeira, guarda-roupa, e as paredes eram pintadas de rosa.

Minha mãe trabalhava, não ficava em casa, e quando eu ainda não ia para a escola ficava com minha avó Silvia e meu avô Adolar (que eu chamava de vô véio) e com a babá. A Landa, minha babá, era adorável. Eu gostava muito dela. Era uma senhora muito brincalhona, com cabelo preto. Ela brincava comigo, fazia coisas para mim.

Além de brincar com as bonecas e com a minha agência, eu gostava de brincar de modelo. Entrava no quarto da minha mãe e colocava o salto, a echarpe, a bolsa e a blusa dela, que virava vestido em mim.



Larissa ★ Manoela

Teve um dia que a minha mãe nunca esqueceu. Nem eu, que deveria ter uns três anos. Estava toda maquiada. Passei sombra verde, batom vermelho e um *blush* — OMG!! Parecia de festa junina. Fora a maquiagem, coloquei uma echarpe de pluma que a minha mãe tinha do tempo de carnaval, uma blusinha, sapato de salto e uma bolsa que arrastava no chão.

Minha mãe chegou do trabalho à noite, abriu a porta de casa e me viu assim.

“NOSSA! Aonde você vai assim?”

“Eu não vou. Estou vindo”, respondi, na lata.

“Da onde você está vindo?”

“De Brasília”, e comecei a mexer no cabelo.

“Ah, você foi passear em Brasília?”

“Não. Eu trabalho em Brasília.”

“Você trabalha em Brasília? O que você faz?”

“Sou assessora do César Silvestre.”

“Ah, você é assessora dele... e você ganha bem?”

“Trinta mil dólares.”

Hahahahahahaha!

Bem, O César Silvestre era deputado federal, e a minha família era próxima dele. Eu sempre escutava minha mãe falar em casa: “Fala com a assessora do César.” Essa frase ficou registrada na minha cabeça.



Figura 12 - O diário de Larissa Manoela, p. 16

### 6.3 ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS – ANALISANDO O TEXTO

#### ATIVIDADE 3

A fim de familiarizar os alunos com algumas características do gênero relato pessoal, após as atividades de leitura, foram propostas algumas questões de análise textual. Assim, nesta atividade, foram aplicadas questões que levassem os alunos a identificar algumas estratégias utilizadas pela autora, ou seja, o modo como o texto fora produzido.

#### Objetivos:

- Identificar características do gênero relato pessoal;
- Identificar estratégias utilizadas pela autora para escrever um relato pessoal.

#### Justificativa:

Para que se possa desenvolver a escrita de forma mais consciente, faz-se necessário analisar o gênero textual utilizado e o modo como o autor do texto lido fez, ou seja, que estratégias utilizou em sua obra. Acreditamos que essa prática auxilie os discentes em suas produções textuais futuras, por isso foram realizadas as atividades a seguir.

#### Descrição da atividade:

- 1- O título do livro é *O diário de Larissa Manoela*. Os diários, inicialmente, eram escritos para serem lidos apenas por seus autores. Você acha que é esse o objetivo desse livro?
- 2- Todo texto é direcionado a um público, a um leitor. Quem é o público leitor de Larissa Manoela?
- 3- Que características o texto possui que podem atrair esse leitor?
- 4- Em alguns trechos, parece que a autora fala com os leitores. Copie um trecho que mostre isso.
- 5- O livro de Larissa Manoela pertence ao gênero textual relato pessoal, no qual a autora escreve sobre acontecimentos marcantes de sua vida em primeira pessoa<sup>13</sup>. Assinale as palavras que demonstram que o narrador é de primeira pessoa no trecho a seguir.

*“Eu almoçava com eles, limpava a casa com eles, só não ia para a escola. Na minha cabeça, eles eram amigos uns dos outros e surgiam para me alegrar. Eram dois meninos e duas meninas. Nós brincávamos, por exemplo, de boneca...”* (p. 13)

---

<sup>13</sup> Parte-se do pressuposto de que os alunos saibam o que é primeira pessoa, mas antes da atividade, revisa-se oralmente esse conceito.

6- Nas páginas lidas, encontramos alguns fatos da vida da autora, podemos dividi-lo em duas partes.

- a) O que Larissa Manoela narra na primeira parte de seu diário?
- b) E na segunda?
- c) Que trecho mais chamou sua atenção?

7- Uma palavra pode conter vários significados. Observe o que o dicionário Aurélio apresenta no verbete fértil:

**Fértil** *adj2g.* 1. V. fecundo. 2. Capaz de produzir com facilidade, de inventar, de criar. 3. Muito fecundo (terra). (FERREIRA, 2000, p.319)

- a) Qual dos significados foi empregado no texto?
- b) Por que a autora diz ter a imaginação fértil?
- c) Que fato do texto comprova isso?
- d) O que havia de diferente entre as brincadeiras de Larissa Manoela e as brincadeiras de outras meninas?

8- No trecho “Havia uma brincadeira que eu AMAVA.” Qual o efeito de sentido provocado pelo uso das letras maiúsculas?

9- A expressão “OMG<sup>14</sup>” aparece algumas vezes no texto.

- a) Você sabe o que ela significa?
- b) Ela é uma linguagem característica de qual faixa etária e de qual tipo de texto?

10- Observe o trecho a seguir: “A agência englobava todas as idades e perfis, de *kids* e *teens* aos *adults* e até *dogs*.”

- a) Você sabe o que significam as palavras escritas em inglês?
- b) Volte ao texto e observe esse trecho destacado acima. Você percebe alguma diferença na disposição gráfica dessas palavras, ou seja, você percebe alguma diferença nas letras<sup>15</sup>?

11- No texto foram empregadas as aspas (“ ”) diversas vezes. Para que elas foram utilizadas?

12- Que outro sinal de pontuação podemos utilizar com a mesma finalidade?<sup>16</sup>

<sup>14</sup> OMG é uma abreviação da expressão em inglês “*Oh my God*”, que significa “Oh meu Deus”, utilizada, principalmente, nas redes sociais.

<sup>15</sup> Essa atividade tem por objetivo chamar a atenção dos alunos para o uso do itálico. Na correção, comentar sobre esse uso.

<sup>16</sup> No texto lido pelos alunos, o discurso direto foi marcado pelo uso de aspas. Os exercícios 11 e 12 dessa atividade têm por objetivo sondar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dessa pontuação.

## 6.4 ESTRATÉGIAS DO AUTOR – UTILIZANDO DESCRIÇÕES

### ATIVIDADE 4

Conforme a atividade anterior, nessa atividade, os alunos continuaram analisando as estratégias utilizadas pela autora e possíveis estilos empregados no gênero relato pessoal. Como as sequências descritivas caracterizam esse gênero, foi proposto aos alunos que elaborassem esse tipo de sequência. Para isso foi utilizada a imagem do famoso quadro *Quarto em Arles* de Vincent Van Gogh e foi apresentada, também, uma descrição feita por outro autor para essa obra.

#### **Objetivos:**

- Reconhecer modelos de sequências descritivas;
- Escrever uma sequência descritiva.

#### **Justificativa:**

De acordo com Marcuschi, “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos” (2008, p.155). Para a composição de um gênero textual, são utilizados tipos textuais como o narrativo, o descritivo, o argumentativo entre outros.

O gênero solicitado aos alunos na produção textual foi o relato pessoal, no qual geralmente são empregados os tipos textuais narrativo e descritivo. Por acreditar que as descrições são um importante elemento na constituição desse gênero, foi proposta esta atividade.

#### **Descrição da atividade:**

Observe a imagem a seguir. Ela é a reprodução do famoso quadro *Quarto em Arles* de Vincent Van Gogh pintado em 1888. Nesta obra, o pintor retrata o quarto que alugou na cidade de Arles, França.



Figura 13 – Quarto em Arles  
Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Quarto em Arles](https://pt.wikipedia.org/wiki/Quarto_em_Arles). Acesso em 04 ago. 2018.

- a) Imagine que você queira contar para um amigo como é esse quarto. Escreva aqui.
- b) Vamos observar como um outro autor fez isso?

“O quarto era bastante pequeno, mas razoavelmente confortável. Alguns bonitos quadros, na parede sobre a cama, decoravam o ambiente; as peças de mobiliário eram apenas três: a cama, duas cadeiras e uma pequena mesa sobre a qual ficavam os objetos da higiene matinal. O assoalho estava bastante gasto e mostrava partes descoradas.” (CARNEIRO, apud PAULIUKONIS; GAVAZZI, 2007, p. 61)

- c) Através das descrições, conseguimos “ver” o que está representado nos textos, poderíamos chamar de fotografia com palavras. O texto transcrito acima e o texto que você escreveu utilizam descrições. Larissa Manoela também descreve seu quarto no texto que lemos. Encontre o trecho em que ela faz isso.
- d) Agora, faça como a autora e descreva o seu quarto.

## 6.5 PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – PRIMEIRA PRODUÇÃO

### ATIVIDADE 5

Considerando-se leitura e produção textual como práticas intercomplementares, após as atividades iniciais de leitura e a análise de um texto pertencente ao gênero textual relato pessoal, atividades consideradas preparatórias, foi solicitado ao aluno que também produzisse um texto desse mesmo gênero.

**Objetivo:**

- Produzir um relato pessoal.

**Justificativa:**

Nesta atividade, utilizamos a segunda base proposta pelos PCN, a prática de produção textual. Inicialmente, foi proposto que o aluno planejasse seu texto, visto que essa é uma das etapas essenciais à prática de produção textual.

**Descrição da atividade:**

1. Planejamento do texto: vamos fazer como a Larissa Manoela e escrever um relato pessoal. Pense em um fato marcante de sua infância que você ache interessante contar para seus colegas. Lembre-se de que o texto será lido por eles e pela professora. Anote que fatos você gostaria de narrar.
2. Agora, escreva o seu texto.

**Observação:** Após essa primeira produção textual, foram escritos bilhetes textuais- interativos (Cf. RUIZ, 2015) ao final do texto do aluno, a fim de orientá-lo em sua primeira reescrita textual. Nesses bilhetes, foram enfatizados os aspectos discursivos do texto que deveriam ser aprimorados. Nessa etapa inicial, não foram abordadas questões gramaticais. A seguir, reproduzimos um desses bilhetes utilizados como forma de intervenção.

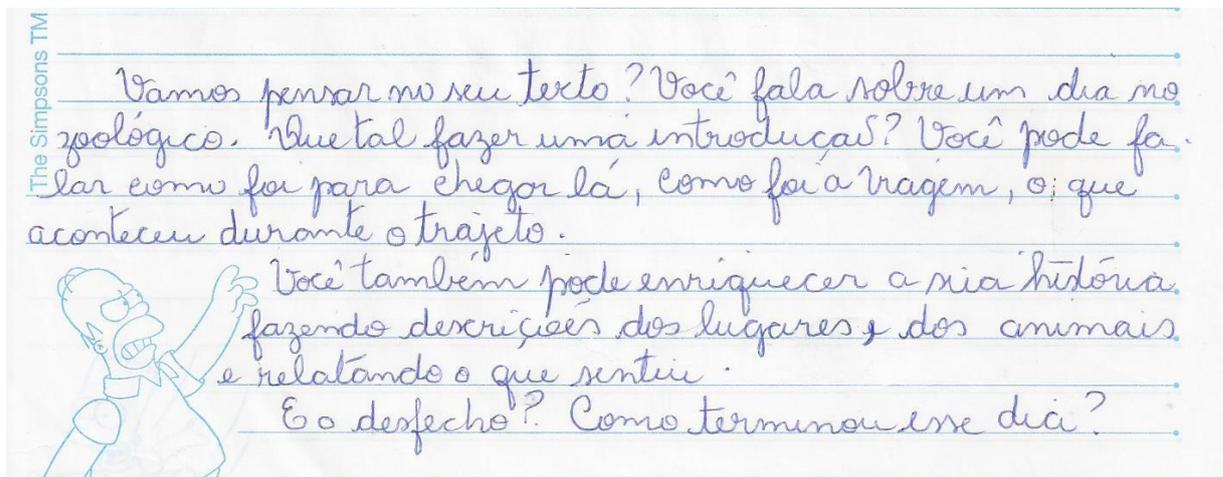


Figura 14 - Correção textual-interativa 1

## 6.6 PRÁTICA DE LEITURA – MAIS UM TEXTO DO MESMO GÊNERO

### ATIVIDADE 6

Ainda com a intenção de familiarizar os alunos com o gênero em questão, foi apresentado um outro relato pessoal aos discentes. Desta vez, utilizamos o livro didático.

As escolas têm estado carentes de material didático, dos mais simples (papel, cópias) aos mais avançados (computadores, internet). Diante desse quadro, utilizar o livro didático, torna-se, muitas vezes, a única alternativa por ser o material a que se tem acesso nessas instituições de ensino. Então procuramos utilizá-lo adequando-o aos nossos objetivos. Além das questões propostas no livro didático, foram elaboradas outras pelo professor a fim de aprofundar o conhecimento do gênero textual em estudo e as estratégias utilizadas pelas autoras.

#### **Objetivos:**

- Ler um outro texto do mesmo gênero textual.
- Identificar características do gênero textual relato pessoal.

#### **Justificativa:**

A fim de ampliar o repertório dos alunos com o gênero textual em estudo, fizemos a leitura de um outro texto. O texto “Férias na Antártica”, fragmento do livro homônimo, de Laura Klink, Tamara Klink e Marininha Klink, presente no livro didático adotado pela escola e utilizado pelos alunos, a saber *Projeto Telarís: português 6º ano* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016). Nesse texto, as meninas autoras relatam o início de sua viagem à Antártica.

#### **Descrição da atividade:**

Agora, nós iremos ler o relato de três meninas que foram passar férias na Antártica. Vocês já ouviram falar sobre esse lugar? Sabem onde fica? Como é? Como será que elas foram para lá?

- 1- Leia o texto “Férias na Antártica” que se encontra nas páginas 151 e 152 do livro didático utilizado pela turma. (Texto reproduzido nas páginas a seguir.)
- 2- Responda às questões de interpretação do texto citado acima que se encontram na página 153 do livro didático. (A página do livro encontra-se reproduzida após a reprodução do texto.)

## Leitura

# Férias na Antártica

Laura, Tamara e Marininha Klink

Nascemos numa família que gosta de viajar de barco, e muito. Crescemos enquanto nosso pai construía um novo veleiro, o Paratii 2. Pessoas que nunca tinham visto um barco antes também participaram da sua construção, que aconteceu devagar, longe do mar e com muito esforço. Quando ficou pronto, tornou-se famoso pelas viagens que fez e por ser um dos barcos mais modernos do mundo. Nossa mãe sabia que o barco era seguro e que poderia levar toda a nossa família. Então pediu para irmos todos juntos numa próxima vez e nosso pai concordou! Ficamos felizes porque, finalmente, não ficaríamos na areia da praia dando tchau.

Partimos para uma longa viagem e deixamos nossos avós com saudades. Viajamos para um lugar que muitas pessoas nem imaginam como é. Para chegarmos lá, balançamos para cima e para baixo, para um lado e para o outro, com movimentos nem um pouco agradáveis, nada parecidos com os que experimentamos em terra firme.

Fomos para um continente que não tem dono, bandeira ou hino, onde sentimos temperaturas abaixo de zero. Dizem que ali é tudo branco e só tem gelo, mas enquanto viajávamos fomos descobrindo muitas cores e diferentes tons de branco.

Sempre nos perguntam: "O que vocês fazem lá?" "Tudo!" é a nossa resposta. É um lugar muito especial chamado Antártica. E por que é tão especial assim?

[...]

Quando deixamos a América do Sul rumo à Antártica, passamos pelo extremo sul do continente americano, o famoso cabo Horn. A partir dali, navegamos pelo estreito de **Drake**. Com muito mar pela frente, estamos sempre acompanhados por muitas aves marinhas, principalmente petréis e albatrozes.

Conforme nos aproximamos da Antártica, a água vai esfriando, ficando mais densa e o alimento começa a ficar mais concentrado, atraindo um número maior de animais. É como se entrássemos num enorme carrossel de animais e *icebergs* que flutuam em volta do continente antártico. Esse cinturão azul que abraça o continente é chamado de Convergência Antártica.



Marinha Bandeira Klink/Grise Editora



### Drake (passagem ou estreito de Drake):

porção de mar situada entre a América do Sul e a Antártica, conhecida pelas difíceis condições meteorológicas marítimas.



Marinha Bandeira Klink/Grise Editora

Figura 15 - Férias na Antártica, p 151

Ali sabemos que estamos mais perto do nosso destino do que de casa, e temos a sensação de que a viagem dos nossos sonhos está acontecendo.

Depois de cruzarmos o Drake – que é a parte chata porque todo mundo passa mal no barco –, nossa ansiedade aumenta ainda mais. Alguns sinais indicam que finalmente estamos chegando: não vemos mais albatrozes no céu, sentimos o vento gelado no rosto e não dá mais para ir do lado de fora sem luvas e gorros. Começamos a ver grupos de pinguins saltando para fora da água e focas se exibindo no mar.

Quando nosso pai diz que já é possível encontrar um *iceberg* no caminho, a gente fica mais tempo do lado de fora do barco fazendo companhia para ele no frio. Achamos que ele gosta de sentir frio. Nós gostamos só um pouquinho e logo queremos voltar para o calor da cabine. Mas como esse é um momento especial, temos um combinado no barco: quem avistar o primeiro *iceberg* da viagem ganha um prêmio. Assim a gente sente coragem de ficar mais tempo no frio!

[...]

Quanto mais nos aproximamos da Antártica, maior é o número de *icebergs*. Eles vão surgindo, com formatos e tamanhos diferentes. O que varia bastante também são as cores. É, as cores! Dependendo da posição do sol, das condições climáticas do dia, do tamanho do *iceberg*, da largura da parede de gelo, da densidade e de outros elementos, um *iceberg* pode ser muito diferente do outro.

Mesmo de longe, eles são muito diferentes. Não são apenas blocos de gelo. Cada um é único. São tons de branco, cinza, azul e verde muito diferentes dos que estamos acostumados a ver no Brasil. Leva um tempo pra gente se acostumar. A água vai batendo pouco a pouco no *iceberg* e o gelo vai se moldando, sendo esculpido em pontas, rampas, pequenas piscinas e cavernas. Formam-se até pontas de gelo que lembram estalactites, que a gente pode pegar com as mãos e brincar de “picolés de gelo”!

Muita gente conhece a frase “isso é apenas a ponta do *iceberg*”, que usamos para dizer que tem muito mais do que parece em alguma coisa. Isso acontece porque a parte do *iceberg* que está acima do mar corresponde a apenas 30% do seu total; o resto está submerso. Esse fato também é conhecido, mas ver *icebergs* ao vivo nos leva a pensar em coisas que nem todo mundo pensa: quando um *iceberg* derrete, ele vai subindo ou capota e mostra a parte que estava debaixo d’água? [...]

KLINK, Laura; KLINK, Tamara; KLINK, Marina. *Férias na Antártica*. São Paulo: Grão, 2010.

**Laura, Tamara e Marina Klink** são filhas de pessoas ligadas ao mar: os velejadores Marina Bandeira e Amyr Klink. O pai delas, que também é comandante de embarcações e escritor, já publicou livros sobre suas viagens, como *Cem dias entre o céu e o mar*, lançado pela Companhia das Letras.



Figura 16 - *Férias na Antártica*, p 152

## ●● Interpretação do texto

### Compreensão

- Em um relato pessoal, quem escreve tem a intenção de registrar acontecimentos, seu ponto de vista ou suas impressões sobre os fatos mencionados. Responda no caderno:
  - Qual foi o acontecimento registrado no relato que você leu? A viagem à Antártica das irmãs Klink.
  - Quem participa do acontecimento? O pai, a mãe e as filhas do casal.
- Logo no início do relato, as meninas afirmam: "[...] finalmente, não ficaríamos na areia da praia dando tchau". O que pode significar essa afirmação? Pode significar que elas nunca viajavam e que, dessa vez, o pai havia concordado em levar a família.
- No segundo parágrafo do relato, as garotas afirmam: "Viajamos para um lugar que muitas pessoas nem imaginam como é". Na sequência, elas apresentam alguns dados gerais sobre a região, antes mesmo de contarem como foi chegar lá. Identifique esse trecho e copie, no caderno, três informações gerais sobre a Antártica fornecidas por elas nesse ponto. Possibilidades: Continente sem dono, sem bandeira, sem hino; local em que as temperaturas são registradas abaixo de zero; região em que tudo é branco; só tem gelo.
- Em determinado trecho do relato, as irmãs procuram expressar as sensações da aproximação do barco ao continente. Identifique o trecho e indique, no caderno, os sinais escolhidos pelas narradoras do relato para mostrar que:
  - estavam mais próximas do destino do que de casa; Não havia mais albatrozes no céu. O vento era mais gelado, surgiam pinguins, focas e icebergs.
  - estavam finalmente chegando ao destino.
- Iceberg* é um termo inglês: *ice*: significa 'gelo', *berg*, 'montanha'. Trata-se de uma grande massa de gelo flutuante desprendida de uma geleira. Embora essa descrição possa parecer suficiente, as meninas afirmam que os *icebergs* não são "apenas blocos de gelo" e dedicam alguns parágrafos inteiros a eles.
  - Que particularidades dos *icebergs* chamaram a atenção delas?
  - Por que você acha que elas deram tantos detalhes dessas massas de gelo flutuantes?
- Em seu relato, as irmãs Klink fazem referência aos lugares por onde passam, dando a localização precisa do espaço geográfico da realidade. Copie em seu caderno expressões do texto que se referem a esses locais. Possibilidades: Cabo Horn, estreito de Drake, Convergência Antártica.

Comentar que o pai delas, Amyr Klink, é um navegador, tem como profissão viajar sempre, o que certamente leva a família a se despedir dele na praia, sem poder acompanhar todas as viagens.

Trata-se do sexto parágrafo. Se considerar necessário, orientar os alunos a reler esse trecho. Água fria, mais densa, alimento mais concentrado, aproximação de animais.

Espera-se que os alunos percebam que as meninas ficaram impressionadas com os *icebergs*, ou seja, eles marcaram a experiência da viagem, por isso merecem destaque. Comentar com os alunos que um relato pessoal muitas vezes é marcado pelas emoções, trazendo uma visão subjetiva dos fatos.

5a. Têm formatos e tamanhos diferentes; conforme alguns fatores, têm até cores diferentes; são moldados em pontas, rampas e cavernas pela água que vai batendo neles pouco a pouco.

Se possível, para essa aula, providenciar um mapa-múndi e um mapa grande do Brasil, para que os alunos possam localizar os lugares que gostariam de conhecer ou que já conhecem. É essencial que eles possam falar dos sonhos, contar experiências pessoais ou mesmo relatar a viagem de conhecidos. Propor a eles pesquisar sobre os locais que desejam conhecer.

### Conversa em jogo

#### Viajar é sempre um prazer?

- As irmãs Klink relatam que a viagem para a Antártica teve momentos de desconforto: o balanço do barco fez os viajantes passarem mal, e as pessoas enfrentaram um frio intenso. Entretanto, as meninas mostram-se muito contentes com a aventura: essa foi a viagem dos sonhos delas. Conversem sobre estas questões:
  - Viajar é sempre muito bom? Por quê?
  - Você já fez a viagem de seus sonhos? Para onde?



Figura 17 - Exercícios do livro didático

- 3- Leia o relato “Férias na Antártica” novamente (páginas 151 e 152) e responda às questões a seguir.<sup>17</sup>
- As meninas relatam o início de sua viagem rumo à Antártica. Por que esse acontecimento foi marcante para as narradoras?
  - Transcreva trechos do texto que mostrem os sentimentos expressos pelas narradoras.
  - Em que espaço (lugar) acontece o fato narrado?
  - Quando lemos algum texto, muitas vezes, podemos “visualizar” o que está sendo narrado. As descrições contribuem para que isso aconteça, pois elas nos dizem como são as pessoas, os lugares, os sentimentos etc. Transcreva um trecho do texto que foi capaz de fazer você “ver” ou sentir o que estava sendo narrado.
  - No início de uma narrativa, geralmente, são apresentados o assunto e as personagens. Leia o primeiro parágrafo e analise se isso acontece. Conte resumidamente o que é narrado nessa parte do texto.
  - Observe o último parágrafo. Ele pode ser considerado um desfecho<sup>18</sup>? Por quê?

## 6.7 ANÁLISE DO PRÓPRIO TEXTO – INICIANDO A PRÁTICA DE REVISÃO

### ATIVIDADE 7

Após os alunos terem lido e analisado dois relatos pessoais, foi solicitado que eles realizassem essas práticas em suas próprias produções. Assim, nessa atividade, o aluno deveria observar o texto produzido na atividade 5, analisando-o em relação ao gênero proposto. Com essa finalidade, foram elaboradas algumas questões.

#### **Objetivo:**

- Rer o próprio texto analisando-o conforme as questões propostas.

#### **Justificativa:**

A prática de produção textual eficiente deve considerar as etapas de planejamento, escrita e reescrita. Nossos alunos ainda não efetivam todas essas etapas. Diante disso, elaboramos um roteiro que os auxiliasse a revisar seus textos para uma reescrita futura.

---

<sup>17</sup> As questões a seguir foram elaboradas por mim, professora regente da turma, autora dessa UD.

<sup>18</sup> O conceito de desfecho já fora trabalhado anteriormente.

**Descrição da atividade:**

Agora você irá analisar o seu próprio texto. Você irá reler o que escreveu e verificar os seguintes aspectos:

- 1- Você deu um título ao texto?
- 2- Você apresentou as personagens presentes nesse relato com suas principais características?
- 3- Ficou claro qual era o fato narrado?
- 4- Você acha que seu leitor se interessará pelo que você escreveu?
- 5- Há trechos que mostrem seus sentimentos?
- 6- Você informou quando e onde o fato aconteceu?
- 7- Você utilizou descrições para que seu leitor possa visualizar o que aconteceu?
- 8- Há um desfecho, um final para o relato?

**6.8 PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO – INICIANDO A PRÁTICA DE REESCRITA****ATIVIDADE 8**

Após a análise feita pelo discente através do questionário elaborado na atividade anterior (Cf. atividade 7) e da intervenção do professor no pós-texto no final da primeira produção textual do aluno (Cf. atividade 5), no qual foram escritos comentários com observações que buscassem orientá-lo em sua revisão textual, os alunos deveriam fazer uma primeira reescrita baseados nessas orientações e observações.

**Objetivo:**

- Reescrever o texto revisando os aspectos observados pela própria análise e pela correção do professor.

**Justificativa:**

Conforme já explicitado (Cf. capítulo 3), a atividade escrita deve compreender três etapas distintas: I) planejar; II) escrever; III) reescrever (ANTUNES, 2003, p. 57). Na atividade 5, foram propostas as etapas iniciais de planejamento e escrita. Agora, estamos iniciando a terceira etapa, a da reescrita. Esta fase pressupõe uma revisão do texto elaborado anteriormente.

**Descrição de atividade:**

De acordo com a análise feita por você sobre o seu texto e com as observações feitas pela professora, reescreva seu texto adequando-o ao que foi analisado.

**6.9 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA – UTILIZANDO O MATERIAL CONCRETO****ATIVIDADE 9**

Após as atividades de leitura e produção textuais efetuadas nas atividades anteriores, chegamos à terceira base do tripé proposto pelos PCN, a prática de análise linguística. O conteúdo escolhido, para essa etapa, foi pontuação por acreditar que o seu uso contribui para a compreensão do texto, pois direciona a leitura e é formadora de significado. Além disso, observamos que muitos alunos não a empregavam, apesar de já terem visto este assunto em séries anteriores. Outro fator que fora preponderante para as atividades de análise linguística, foi o desejo de capacitar o aluno no aspecto em que lhe seria solicitada a revisão textual, pois, seguindo um dos princípios propostos por Serafini (1998, p. 112), “a correção deve ser adequada à capacidade do aluno”.

Conforme já declarado, as atividades de análise linguística foram elaboradas procurando integrar os pressupostos teóricos de Franchi (2006), que propõe, entre outras, o uso de atividades epilinguísticas; de Gerhardt (2017) que afirma que uma sequência de tarefas deve iniciar-se por atividades de reconhecimento do aspecto gramatical discutido; e de Pilati (2017) que destaca a importância do uso do material concreto.

Procuramos iniciar as atividades de análise linguística com atividades que abarcassem esses princípios. Para isso, criamos um jogo em que os alunos pudessem visualizar de forma concreta a estrutura argumental, ou seja, através desse jogo, os alunos puderam perceber concretamente que o verbo seleciona (exige) alguns argumentos (sujeitos e complementos verbais) e que outros elementos podem ser acrescentados (adjuntos adverbiais) a esta estrutura.

Para compor esse jogo, elaboramos fichas com algumas formas verbais e outras com sintagmas que poderiam funcionar como sujeito, objetos e adjuntos adverbiais. Cada categoria sintagmática possuía uma cor. Essa metalinguagem não foi utilizada com os alunos.

Os alunos, em grupo, participaram de um jogo no qual deveriam organizar as fichas formando frases. O objetivo do jogo era sobrar o mínimo de fichas. Para isso, os estudantes

foram formulando e reformulando hipóteses e combinações a respeito das orações e, conseqüentemente, da língua. Esta atividade foi realizada em várias etapas e em aulas distintas.

A turma foi dividida em grupos com 3 ou 4 integrantes. Cada grupo recebeu um conjunto de fichas coloridas conforme a descrição na atividade. Os conjuntos de fichas eram iguais para todos os grupos.

**Objetivos:**

- Reconhecer a estrutura argumental que compõe as sequências oracionais.
- Identificar que o fim de uma estrutura argumental é marcado pela pontuação.
- Utilizar ponto final para marcar o fim de uma sentença.
- Utilizar vírgula para separar itens coordenados e adjunto adverbial deslocado.

**Justificativa:**

De acordo com Pilati (2017), “quando os alunos representam as estruturas linguísticas em materiais concretos e têm a oportunidade de apresentar suas criações aos colegas, cria-se uma oportunidade diferente para a observação crítica do nível de compreensão a que chegaram”. Dessa forma, quando manusearam as estruturas oracionais através de fichas, estavam refletindo sobre a língua. O uso do material concreto justifica-se, também, devido ao público alvo destas atividades: alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com Pilati, “o aluno sabe formar orações, mas não tem plena consciência dos mecanismos que usa para tal fim” (2017, p. 65). Pretende-se, com essa atividade, explicitar e sistematizar esse conhecimento de modo que o aluno possa gerenciá-lo e aplicá-lo na construção de seus textos. Levar os alunos a refletirem sobre a estrutura argumental justifica-se por contribuir para uma maior conscientização da estrutura da língua. Também é importante ressaltar que as fronteiras sintáticas são delimitadas pela pontuação, portanto é necessário que os alunos (re)conheçam essa estrutura para que possam entender o porquê de se utilizar determinada pontuação.

**Descrição da atividade:**

Organizem-se em grupos com quatro integrantes. Vocês deverão formar frases com essas fichas de modo que não sobrem fichas ou que sobre o menor número possível.

**1ª etapa:**

Fichas com formas verbais transitivas diretas e intransitivas; fichas com possíveis sujeitos; fichas com possíveis objetos diretos. Cada uma dessas classificações possui uma cor. As fichas distribuídas foram as seguintes:

- Formas verbais (fichas brancas):

<b>MORREU</b>	<b>CHEGARAM</b>	<b>DORMIU</b>	<b>CAÍRAM</b>	<b>VAI NEVAR</b>
<b>CHOVEU</b>	<b>FURARAM</b>	<b>ENCONTRARAM</b>	<b>SUJARAM</b>	<b>QUEBRARAM</b>
<b>COMERAM</b>	<b>PEGOU</b>	<b>VENDEU</b>	<b>COMPROU</b>	<b>AMA</b>

- Sintagmas nominais, possíveis sujeitos (fichas laranja):

<b>AQUELES MOLEQUES</b>	<b>OS PROFESSORES</b>	<b>O MOTORISTA</b>	<b>OS ALUNOS</b>	<b>JOÃO</b>
<b>AQUELA MULHER</b>	<b>AS CRIANÇAS</b>	<b>MINHA MÃE</b>	<b>MEU PAI</b>	<b>OS LIVROS</b>

- Sintagmas nominais, possíveis objetos (fichas amarelas):

<b>MINHA BOLSA</b>	<b>O MENINO</b>	<b>AS MESAS</b>	<b>A JANELA</b>	<b>O BOLO</b>
<b>A BOLA</b>	<b>A ROUPA</b>	<b>O DOCE</b>	<b>LAURA</b>	<b>OS PÃES</b>

Após os grupos finalizarem suas tarefas, o professor foi para o quadro para propor algumas questões.

- Que frase cada grupo formou com a palavra chegaram? (Essas frases foram listadas no quadro. Possíveis frases formadas: “Os alunos chegaram”; “Os professores chegaram”.)
- Podemos inverter a posição das fichas? (Movimentação possível: “Chegaram os alunos”, “Chegaram os professores”.)
- Há mudança de sentido?
- E com a palavra ama, quais foram as frases elaboradas? (Possíveis frases formadas: “Meu pai ama minha mãe”; “Minha mãe ama meu pai”.)
- E agora, podemos inverter a posição das fichas?
- Há mudança de sentido?

Esses questionamentos embora pareçam simplistas, objetivam levar os alunos a explicitarem o conhecimento linguístico que já possuem e, dessa forma, promover um maior gerenciamento de seus conhecimentos linguísticos; ou seja, buscamos, com esse percurso, que o discente vá tomando consciência da estrutura argumental característica da língua.

### **Comentário sobre a atividade:**

Assim que os grupos receberam as fichas, alguns alunos começaram a separá-las por cor e tentaram formar frases individuais. Foi necessário intervir dizendo que eles deveriam usar

cores diferentes e que a atividade deveria ser coletiva, ou seja, que os alunos deveriam elaborar as frases juntos, e não cada aluno elaborar a sua. Conforme iam terminando as fichas, as que sobravam, às vezes, não faziam sentido juntas, então os alunos decidiam reformular sentenças anteriores para que pudessem utilizar as fichas restantes. No final, sobravam algumas fichas, novamente, houve necessidade de intervenção perguntando se alguma delas faria sentido sozinha, e os estudantes chegaram à conclusão de que as formas verbais que indicavam fenômeno da natureza – choveu e vai nevar – poderiam formar uma frase isoladamente. Também foi interessante notar a argumentação utilizada entre os alunos em relação a algumas sentenças elaboradas. Um aluno elaborou a frase “Vendeu as mesas” e outro perguntou “Quem vendeu?”. Numa outra situação, na qual não foi feita a concordância verbal, um dos componentes do grupo disse “Não pode juntar singular com plural.”

A foto a seguir foi tirada durante a realização da atividade.

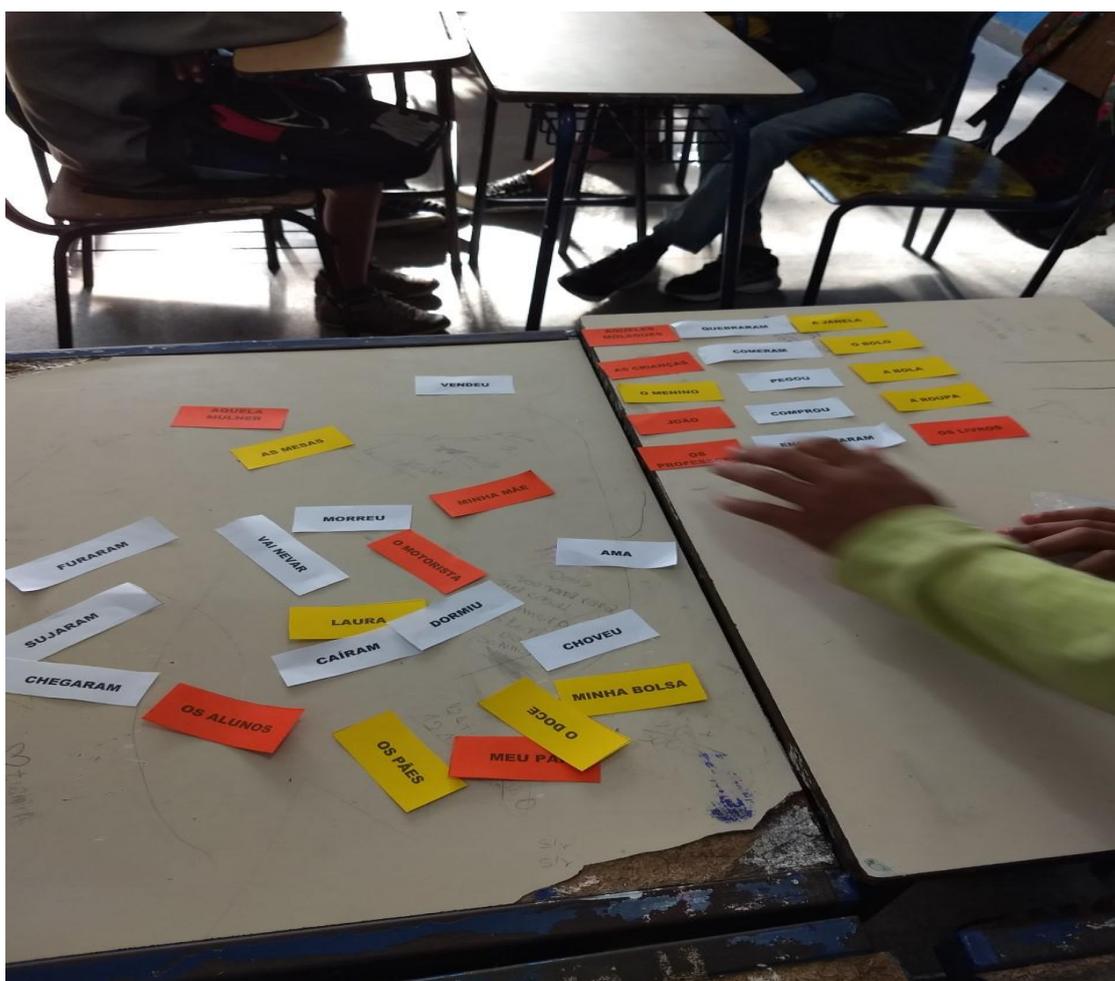


Figura 18 – Atividade com material concreto

**2ª etapa:**

A proposta foi a mesma da atividade anterior, mas com as fichas a seguir: fichas com formas verbais transitivas diretas, transitivas indiretas, bitransitivas e intransitivas; fichas com possíveis sujeitos, fichas com possíveis objetos diretos; fichas com possíveis objetos indiretos; fichas com adjuntos adverbiais. Estes últimos foram entregues somente quando os alunos já haviam elaborado as frases com os segmentos anteriores. Tal atitude teve o intuito de levar os alunos a perceberem que os adjuntos adverbiais, apesar de contribuírem para a semântica da frase, não são exigidos pelo verbo.

- Formas verbais (fichas brancas):

<b>DEU</b>	<b>PERDEU</b>	<b>MORREU</b>	<b>GOSTAM</b>	<b>DEVOLVEU</b>
<b>CASOU</b>	<b>CAÍRAM</b>	<b>COLOCOU</b>	<b>PRECISA</b>	<b>VAI EMPRESTAR</b>
<b>CHOVEU</b>	<b>CONVERSAVA</b>	<b>ENTREGOU</b>	<b>VAI NEVAR</b>	

- Sintagmas nominais, possíveis sujeitos (fichas laranja):

<b>ELE</b>	<b>MARIA</b>	<b>TATIANA</b>	<b>OS ALUNOS</b>	<b>A MENININHA</b>	<b>MINHA AMIGA</b>
<b>VOVÓ</b>	<b>CARLOS</b>	<b>MEU PAI</b>	<b>UM HOMEM</b>	<b>MEU AMIGO</b>	<b>MEUS FILHOS</b>

- Sintagmas nominais, possíveis objetos (fichas amarelas):

<b>A CHAVE</b>	<b>A XÍCARA</b>	<b>UM PERFUME</b>	<b>PARA O FILHO</b>	<b>DE CHOCOLATE</b>
<b>O CARRO</b>	<b>NA MESA</b>	<b>PARA VOCÊ</b>	<b>DE UM CASACO</b>	<b>PARA A NAMORADA</b>
<b>AS FLORES</b>	<b>O CELULAR</b>	<b>PARA A TIA</b>	<b>COM OS AMIGOS</b>	

Após todos os grupos formarem suas frases, foram propostas as seguintes questões aos alunos:

- Todas as frases possuem a mesma quantidade de fichas?
- Vamos observar as frases de acordo com a quantidade de fichas. Possíveis respostas:
  - duas fichas: Maria / morreu.
  - três fichas: Meu pai / perdeu / a chave.
  - Quatro fichas: Meu amigo / deu / um perfume / para a namorada.
- Se retirarmos alguma ficha dessas frases, elas permanecem com sentido?

- d) Qual ficha exige todas as outras, ou seja, qual é a cor da ficha que exige os outros termos<sup>19</sup>?

**Observação para o professor:** Com esses questionamentos, deseja-se levar o aluno ao (re)conhecimento das distintas estruturas argumentais e do verbo como predicador responsável por exigir os argumentos (sujeitos e objetos). Por exemplo os verbos cair e morrer são monoargumentais, enquanto perder e gostar exigem dois argumentos. Essas noções são importantes para que, posteriormente, o aluno perceba que a pontuação deve ser colocada como fechamento dessa estrutura.

**Sistematização oral e no quadro para o aluno:**

As palavras que exigiram (pediram) o uso das outras expressões nessas frases chamam-se verbos. Que frase vocês montaram com o verbo morreu?

*Carlos morreu.*

E com o verbo perdeu?

*Meu pai perdeu a chave.*

Como podemos observar, o verbo morreu exige apenas um termo que vai indicar quem morreu; já o verbo perdeu exige dois elementos: quem perdeu e o que perdeu. Esses elementos são obrigatórios, são necessários.

Quadro 5 - Sistematização oral e no quadro para o aluno - verbo

Após a atividade acima, foram distribuídas fichas com possíveis adjuntos adverbiais para que os grupos acrescentassem às frases já elaboradas.

- Possíveis adjuntos adverbiais (fichas verdes):

CEDO	NA RUA	À NOITE	NA FESTA	AMANHÃ	DE MANHÃ	NA ESCOLA
------	--------	---------	----------	--------	----------	-----------

<sup>19</sup> Esperamos, como resposta, que o aluno identifique o verbo. Nem sempre isso acontece. Às vezes, inicialmente, os alunos identificam o sujeito como o núcleo, e o professor deve intervir com alguns questionamentos que o levem a refletir que, por exemplo, é a forma verbal “comprou” que exige o complemento “o bolo” na oração “Mamãe comprou o bolo.” Nesse momento, pode-se apresentar a metalinguagem “verbo” apresentando-o como o núcleo das orações formadas.

A seguir, foi solicitado que separassem as frases em que foram empregadas as fichas verdes e que, utilizando as mesmas fichas, reestruturassem as frases de uma outra forma. Esta atividade tem por objetivo promover a locomoção do adjunto adverbial.

**Observação para o professor:** Frases como “Tatiana perdeu o celular na festa.” passavam a “Na festa, Tatiana perdeu o celular.” Após essa atividade, algumas frases de cada grupo foram registradas no quadro para que toda a turma pudesse observar a mudança de posição do adjunto adverbial<sup>20</sup>.

**Sistematização oral e no quadro para o aluno:**

Vimos que as frases “Carlos morreu” e “Meu pai perdeu a chave” já estão com os elementos exigidos pelos verbos, mas podemos acrescentar outras informações a elas. Por exemplo:

Carlos morreu *à noite*.

Meu pai perdeu a chave *na festa*.

A expressão “à noite” indica quando Carlos morreu; e “na festa” indica onde o pai perdeu a chave. Esses termos não são exigidos pelo verbo, mas acrescentam novas informações.

Quadro 6 - Sistematização oral e no quadro para o aluno - adjunto adverbial

**3ª etapa:**

Além dos tipos de fichas já distribuídos nas atividades anteriores, nesta, foram acrescentadas fichas contendo sinais de pontuação: o ponto e a vírgula.

Foi solicitado aos alunos que utilizassem essa pontuação em suas frases e foram observadas as suas hipóteses, sobretudo em relação ao uso da vírgula.

- Formas verbais (fichas brancas):

DEU	CHOVEU	COMPROU	PRECISA	DORMIU
-----	--------	---------	---------	--------

- Sintagmas nominais, possíveis sujeitos (fichas laranja):

MARIA	MEU PAI	A MENININHA	MINHA AMIGA
-------	---------	-------------	-------------

<sup>20</sup> Não foi utilizada a metalinguagem “adjunto adverbial” e sim termos que indicam tempo ou lugar.

- Sintagmas nominais, possíveis objetos (fichas amarelas):

O BOLO	O PERFUME	DE UM CASACO	PARA O FILHO
--------	-----------	--------------	--------------

- Possíveis adjuntos adverbiais (fichas verdes):

NA FESTA	NA ESCOLA	DE MANHÃ	CEDO
----------	-----------	----------	------

- Sinais de pontuação – vírgula e ponto final. (Serão entregues várias fichas contendo esses sinais.)



### Sistematização oral e no quadro para o aluno:

Quando devemos utilizar o ponto? (Os alunos, geralmente, respondem “*No final da frase*” ou “*Quando acaba.*”.) Então lhes pergunto novamente: “*E onde é o final da frase?*”; “*Como sabemos que a frase acabou?*” (Já obtive como respostas a esses questionamentos “*Quando tem sentido.*”; “*Quando combina.*”; “*Quando está completa.*”)

A pontuação deverá ser utilizada ao final da frase. Isso ocorre quando ela estiver completa, ou seja, após os termos exigidos pelo verbo.

Lembrem-se de que, também, podemos acrescentar outras informações e dizer, por exemplo, onde e quando os fatos ocorreram. O ponto deve entrar após todas essas informações.

Quando as expressões que indicam tempo e lugar ocorrem após os termos exigidos pelos verbos, ao final da frase, não há necessidade de uso da vírgula, mas quando esses termos vêm no início ou no meio, é aconselhável utilizá-la. Vamos observar.

Carlos morreu *à noite*.

*À noite*, Carlos morreu.

Meu pai perdeu a chave *na festa*.

*Na festa*, meu pai perdeu a chave.

Agora, releiam as frases que vocês montaram e observem a pontuação. Corrija-as, se for necessário.

#### 4ª etapa:

Nesta atividade, foram distribuídas fichas com termos que poderiam ser coordenados, sinais de pontuação (ponto final e vírgula) e a conjunção aditiva e. Os grupos deveriam utilizar todas as fichas. (Com isso, desejávamos induzir os alunos a formarem frases com itens coordenados, essa expressão não foi utilizada com eles. Tratamos os itens coordenados como “lista”.)

- Formas verbais (fichas brancas):

COMEU	PEGOU	CHEGARAM	PARTICIPARAM
-------	-------	----------	--------------

- Sintagmas nominais, possíveis sujeitos (fichas azuis):

CAROL	JOÃO	O MENINO	PROFESSORES	DIRETORES
ALAN	MAMÃE	ALUNOS	RESPONSÁVEIS	

- Sintagmas nominais, possíveis objetos (fichas vermelhas):

AS MEIAS	O CASACO	BOLO	PIPOCA	DA REUNIÃO
A BLUSA	A CALÇA	PÃO	BISCOITO	

- Conjunção e (fichas cinza): (Serão entregues várias fichas contendo essa conjunção.)

E

- Sinais de pontuação – vírgula e ponto final. (Serão entregues várias fichas contendo esses sinais.)

,

.

**Sistematização oral e no quadro para o aluno:**

Também devemos utilizar a vírgula para separar itens de uma lista. Observem:

*Eu comprei lápis, borracha, caneta, caderno e apontador.*

*Sabrina, Amanda e José não vieram à aula hoje.*

Quadro 8 – Sistematização oral e no quadro para o aluno - uso da vírgula

Agora, releiam as frases que vocês formaram e observem a pontuação. Corrija-as, se for necessário.

## 6.10 ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS – COMPARANDO ESTRUTURAS BEM E MAL FORMADAS

### ATIVIDADE 10

Após as atividades de reflexão e conscientização linguística em que foram utilizados os materiais concretos, foram realizados outros exercícios com esses mesmos propósitos. Para isso, nesta atividade, foi proposto aos alunos que comparassem estruturas bem e mal formadas e identificassem a que se encontrava em desacordo com o uso da pontuação conforme o observado nas atividades anteriores. Foi proposto, também, que os alunos reescrevessem uma frase posicionando o adjunto adverbial em diferentes lugares

#### Objetivos:

- Comparar frases e identificar em qual das sentenças ocorreu mal-uso da pontuação.
- Explicitar o motivo do erro.
- Reconhecer que os adjuntos adverbiais podem ocupar diferentes posições nas frases.
- Utilizar a vírgula no deslocamento do adjunto adverbial.

#### Justificativa:

Conforme já explicitado anteriormente (Cf. capítulo 4), Gerhardt (2017, p.36) propõe que as ações metalinguísticas levem os alunos a “obter *insights*, construir hipóteses e adquirir conhecimentos sobre as práticas de linguagem ao mesmo tempo em que se está praticando linguagem”. Nessa acepção, as atividades metalinguísticas adquirem maior importância, deixando de ser a linguagem sobre a linguagem para se tornarem reflexões acerca das práticas de linguagem.

Ainda de acordo com a autora, um tipo de exercício que pode levar a essa reflexão são as atividades de comparação entre estruturas gramaticais bem e mal formadas, visto que “a comparação tem sido tratada pelas Ciências Cognitivas como uma das ações cognitivas mais básicas e importantes para a identificação, categorização e organização de domínios de conhecimento” (Ibid. p. 109). Mediante tais reflexões, foi elaborado o exercício um desta atividade.

Com a realização do exercício dois, os alunos refletiram sobre a língua enquanto testavam possibilidades ao locomover os termos oracionais. Pretendia-se, com isso, levar os alunos a perceberem que alguns termos das orações (nesse caso, os adjuntos adverbiais) podem se locomover dentro da estrutura argumental.

**Descrição da atividade:**

1- Observe as duplas de frases e assinale a frase mal pontuada. A seguir explique o motivo do erro.

- a) ( ) Ana João e Carol chegaram.  
 ( ) Ana, João e Carol chegaram.

Motivo de estar mal formada:

- b) ( ) Mamãe pegou a calça, as meias, a blusa e o casaco.  
 ( ) Mamãe pegou a calça as meias a blusa e o casaco.

Motivo de estar mal formada:

- c) ( ) O menino comeu bolo, biscoito, pão e pipoca.  
 ( ) O menino comeu bolo biscoito pão e pipoca.

Motivo de estar mal formada:

- d) ( ) Alunos professores diretores e responsáveis participaram da reunião.  
 ( ) Alunos, professores, diretores e responsáveis participaram da reunião.

Motivo de estar mal formada:

2- Observe a frase a seguir.

*O professor distribuiu os livros na semana passada.*

- a) Identifique a expressão que indica tempo.  
 b) Reescreva a frase de duas formas diferentes, para isso mude de lugar a expressão indicativa de tempo. (Fique atento à pontuação).

## 6.11 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA – PONTUANDO O VOCATIVO

### ATIVIDADE 11

Após as atividades de análise linguística em que se enfocava o uso da vírgula em itens coordenados e no deslocamento do adjunto adverbial, foram propostas atividades que visavam ao uso da pontuação empregada para isolar o vocativo.

Nesta atividade, foi utilizado o gênero textual tirinhas. Nelas, o vocativo foi expresso em diferentes posições e com pontuações distintas, ou seja, apresenta formas variáveis de pontuação para um mesmo item sintático.

#### Objetivo:

- Apresentar aos alunos a pontuação utilizada para se isolar o vocativo.
- Reconhecer que diferentes pontuações produzem sentidos diferentes.

#### Justificativa:

O uso do vocativo é frequente nas produções textuais dos alunos, mas não vem isolado pela pontuação como deveria ocorrer. Então, apresentamos esse item nas diferentes posições que ele pode ocupar, assim como os diferentes sinais de pontuação que podem ser utilizados conforme a intenção enunciativa.

Com esse exercício, acreditamos que seja “possível ensinar o aluno a perceber que há várias possibilidades de significação, que se pode escolher uma delas e reconhecer as estratégias que geram essa possibilidade” PAULIUKONIS, apud VIEIRA; BRANDÃO, 2016, p. 243) ao observar como o texto foi construído, nesse caso ao observar como o texto foi pontuado.

#### Descrição da atividade:

Leia as tirinhas, (WALKER, 2014) a seguir.





Figura 19 – Tirinhas do Zero

Zero é um soldado americano, preguiçoso e muito atrapalhado. Ele está sempre se metendo em encrencas e é perseguido pelo Sargento Sardinha.

- 1- Identifique o que provoca humor nas três tiras.
- 2- Responda:
  - a) Que palavra foi utilizada para chamar o soldado nas três tirinhas?
  - b) Observe a posição (início, meio, fim) dessa palavra nas frases. Elas aparecem na mesma posição nas três tirinhas?
  - c) Em que posição elas aparecem?
  - d) E quanto à pontuação nessas palavras, foi utilizada a mesma nos três textos?
  - e) O termo, utilizado nas frases, que tem a função de chamar, de interpelar o interlocutor chama-se vocativo. De acordo com o observado nos exercícios acima, como ele pode vir expresso nas frases, ou seja, que pontuação podemos utilizar para separá-lo?
  - f) O uso da vírgula e do ponto de exclamação possuem o mesmo sentido para expressar o vocativo? Explique.
- 3- Reescreva as falas a seguir mudando o vocativo de lugar. Fique atento à pontuação.
  - a) Zero, vá até ali!

- b) Zero! Esqueceu de tomar banho hoje?
- c) Muito bem, Zero!

## 6.12 ATIVIDADES DE CORREÇÃO – RESOLVENDO PROBLEMAS

### ATIVIDADE 12

Após as atividades de análise linguística realizadas anteriormente: identificação da estrutura oracional; utilização da pontuação em itens coordenados, no vocativo e no deslocamento dos adjuntos adverbiais, foram propostas aos alunos atividades de correção.

Nessa atividade, os alunos tiveram de resolver um problema apresentado: a falta de pontuação nos excertos textuais. Os fragmentos textuais utilizados no exercício foram retirados de produções textuais dos alunos. As referidas produções não fazem parte das atividades desse estudo. Optamos por não utilizar as produções textuais desenvolvidas nessa pesquisa para esse exercício, pois, ao final da Unidade Didática, como avaliação de toda a intervenção proposta, os alunos deveriam reescrever a produção textual inicial.

#### **Objetivos:**

- Utilizar a pontuação nos excertos de texto.

#### **Justificativa:**

Gerhardt (2017) afirma que quando se apresentam problemas aos alunos para serem resolvidos, eles se interessam por desenvolver a atividade. Além disso, segundo a autora, assim como os exercícios de comparação entre estruturas bem e mal formadas, os exercícios de identificação e correção de construções gramaticais mal formadas contribuem para o desenvolvimento metalinguístico.

#### **Descrição da Atividade:**

- 1- Pontue os trechos de texto a seguir.
  - a) “Segunda-feira de manhã eu acordei atrasado para ir para escola saí correndo quando cheguei no ponto eu percebi que tinha esquecido o lanche olhei a hora voltei correndo em casa”
  - b) “Quando eu estava guardando o lanche na mochila o ônibus passou eu e minha mãe começamos a brigar ela me levou de carro para a escola”
  - c) “Filho vai logo você está atrasado você vai perder o ônibus”
  - d) “Mãe esqueci meu lanche mãe mãe cadê você cadê o meu lanche”

- e) “Calvin eu estava te procurando toma seu lanche”

### 6.13 ATIVIDADES DE CORREÇÃO – PONTUANDO A ANEDOTA

#### ATIVIDADE 13

Na atividade anterior, solicitamos que os alunos revisassem pequenos excertos textuais de suas próprias produções. Nesta atividade, continuamos com exercícios de identificação de problemas relacionados à pontuação. Porém, visando á uma progressão de dificuldade nas questões, foi solicitado ao aluno que pontuasse um pequeno texto inteiro.

Foi apresentada uma anedota da qual foram extraídas as letras maiúsculas e todas as pontuações, inclusive os espaços que demarcavam os parágrafos.

#### Objetivos:

- Utilizar a pontuação no texto apresentado.

#### Justificativa:

Seguindo a afirmação de Gerhardt (2017) de que as atividades de correção promovem “consciência metalinguística”, solicitamos aos alunos que reescrevessem a anedota utilizando a pontuação adequada. Foram retirados todos os sinais de pontuação e as letras maiúsculas para que os alunos refletissem sobre as fronteiras sintáticas. Os exercícios desse tipo, que mantém as letras maiúsculas em início de frases e os espaços que demarcam os parágrafos, não contribuem para a identificação de final de fronteira, visto que, os alunos não precisam refletir sobre onde devem pontuar, mas somente sobre o tipo de pontuação que deve ser empregada.

#### Descrição da atividade:

Reescreva o texto a seguir utilizando a pontuação necessária. Dê um título para o texto.

Joãozinho chamou o pai no meio da noite e disse pai tem muitos mosquitos no meu quarto o pai disse apague a luz que eles vão embora logo depois apareceu um vaga-lume o menino chamou o pai outra vez pai socorro agora os mosquitos estão vindo com lanternas

EDICASE. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=DfA4DwAAQBAJ&pg=PA16&lpg=PA16&dq>>. Acesso em: 04 set. 2018.

**Observação:** Durante a correção desta atividade, relembramos o uso do travessão e dos dois pontos.

## 6.14 ATIVIDADE METALINGUÍSTICA – REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA

### ATIVIDADE 14

Após a correção da atividade anterior, surgiu esta atividade de reflexão textual. Ao analisar a reescrita da anedota feita pelos alunos, observou-se que foram utilizadas diferentes formas de pontuação para alguns trechos, porém todas poderiam ser consideradas corretas, apesar de transmitirem sentidos distintos. Então decidimos apresentá-las aos alunos para que observassem como o uso da pontuação contribui para o sentido que se deseja atribuir ao texto e como a falta ou mau uso das mesmas pode interferir nesse sentido.

#### **Objetivo:**

- Reconhecer que a pontuação contribui para a formação do significado do texto.

#### **Justificativa:**

Levar o aluno a refletir sobre a língua e sobre a riqueza de suas possibilidades é um dos objetivos do ensino de língua portuguesa. Confrontar como um texto pode ser pontuado de diversas formas e como essa pontuação produz sentidos também diversos possibilita aos alunos a conscientização desses aspectos e a utilização dessas informações em produções textuais futuras. Assim, entender o porquê da escolha de uma pontuação em detrimento de outra contribui para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção textuais dos alunos.

De acordo com Myhill e Watson (2013), citados por Gerhardt (2017, p. 61)

O favorecimento, aos jovens redatores, da consciência acerca das escolhas linguísticas que estão disponíveis a eles ao escreverem, e de como essas escolhas dão forma aos significados, significa desenvolver seu conhecimento metalinguístico sobre a escrita.

#### **Descrição da atividade:**

- 1- Inicialmente foram feitas indagações orais.
  - a) Na aula passada, pedi que vocês pontuassem uma anedota. Vocês acham que todos deveriam pontuar da mesma forma?
  - b) Por quê?
  - c) E vocês acham que todos pontuaram da mesma forma?
  - d) Por quê?

- 2- Agora vamos observar como foram pontuados alguns textos. (Os textos foram reproduzidos e entregues aos alunos para facilitar a observação dos mesmos.)

#### TEXTO A

Joãozinho chamou o pai no meio da noite e disse:

- Pai, tem muitos mosquitos no meu quarto.

O pai disse:

- Apague a luz que eles vão embora.

Logo depois, apareceu um vaga-lume. O menino chamou o pai.

- Outra vez, pai! Socorro! Agora os mosquitos estão vindo com lanternas.

#### TRECHO B

Joãozinho chamou o pai no meio da noite e disse:

- Pai, tem muitos mosquitos no meu quarto.

O pai disse:

- Apague a luz que eles vão embora.

Logo depois, apareceu um vaga-lume. O menino chamou o pai outra vez.

- Pai, socorro! Agora os mosquitos estão vindo com lanternas!

#### TRECHO C

Joãozinho chamou o pai no meio da noite e disse:

- Pai, tem muitos mosquitos no meu quarto.

O pai disse:

- Apague a luz que eles vão embora.

Logo depois, apareceu um vaga-lume. O menino chamou o pai outra vez:

- Pai! Socorro! Agora os mosquitos estão vindo com lanternas!

#### TRECHO D

Joãozinho chamou o pai no meio da noite e disse:

- Pai, tem muitos mosquitos no meu quarto.

O pai disse:

- Apague a luz que eles vão embora logo.

Depois apareceu um vaga-lume, o menino chamou:

- Pai! Outra vez, pai, socorro! Agora os mosquitos estão vindo com lanternas!

- 3- Conforme vocês podem observar, os textos foram pontuados de formas diferentes. E todos estão pontuados corretamente. Agora vamos observar se eles possuem o mesmo sentido.
- A expressão “outra vez” refere-se a que em cada um dos textos, ou seja, o que aconteceu outra vez?
  - Observe os trechos C e D. A expressão “logo” está relacionada a qual palavra em cada um desses trechos?
  - Que diferença você acha que há entre os seguintes trechos “- Pai, socorro!” e “- Pai! socorro!”?

## 6.15 PRÁTICA DE REVISÃO TEXTUAL

### ATIVIDADE 15

Após as atividades de análise linguística realizadas até aqui, cujo objeto de estudo era a pontuação, desejamos verificar se essas intervenções produziram resultados, ou seja, desejamos verificar se os alunos passaram a empregar a pontuação.

Assim, nesta atividade, ancorados no preceito uso-reflexão-uso, os alunos deveriam reavaliar os textos produzidos na atividade 8 e reescrevê-los.

#### **Objetivos:**

- Rever o próprio texto de forma crítica;
- Reescrever o texto adequando-o à situação comunicativa;
- Utilizar a pontuação, sobretudo a pontuação que delimita as fronteiras sintáticas.

#### **Justificativa:**

Essa atividade se justifica por constituir-se como uma das etapas da produção textual. Ela propõe que o aluno exercite a ação de reescrever o seu texto. Ademais, se desejamos verificar como o aluno emprega a pontuação, devemos observá-lo na prática de produção textual.

#### **Descrição da atividade:**

Depois de nossos estudos sobre pontuação, chegou a hora de colocá-los em prática. Releia sua produção textual anterior e reescreva-a procurando deixá-la um texto melhor. Observe o uso da pontuação e empregue-a ou corrija-a quando for necessário. Lembre-se de que esse texto será lido pelos seus colegas.

**Observação:** Esse texto constituiu-se como a terceira versão das produções textuais solicitadas aos alunos. Após a sua produção, foram feitos bilhetes textuais-interativos (Cf. capítulo 4) conforme proposto por Ruiz (2015). A seguir, reproduzimos dois desses bilhetes.

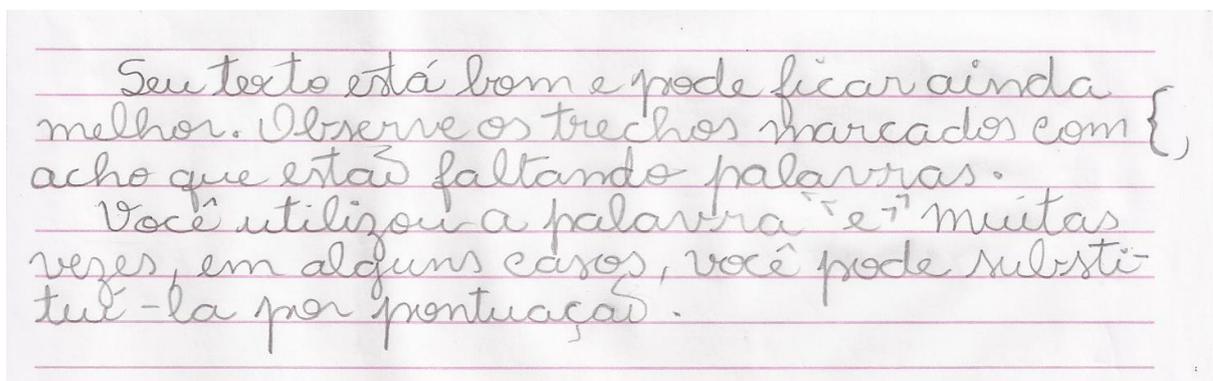


Figura 20 – Correção textual-interativa 2

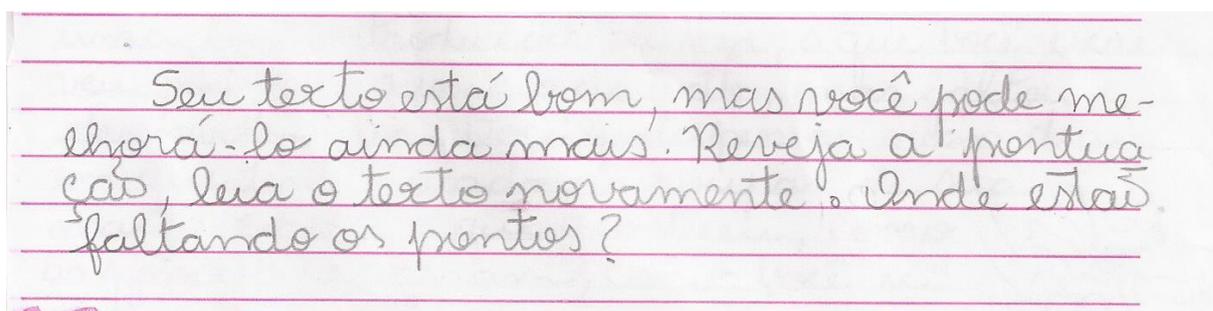


Figura 21 - Correção textual-interativa 3

## 6.16 PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL

### ATIVIDADE 16

Como atividade final de produção textual, sempre ancorados no preceito uso-reflexão-uso e nas três etapas que devem constituir a atividade escrita (planejamento, escrita e reescrita), os alunos reavaliaram os textos produzidos na atividade anterior e os reescreveram. Eles deveriam atentar para os apontamentos realizados no bilhete textual-interativo, escrito ao final do texto da atividade anterior.

#### Objetivos:

- Rever o próprio texto de forma crítica.
- Reescrever o texto adequando-o à situação comunicativa.

- Utilizar a pontuação, sobretudo a pontuação que delimita as fronteiras sintáticas.
- Atender ao solicitado no bilhete textual-interativo constante no final da produção anterior.

**Justificativa:**

Antes de toda reescrita textual deve ocorrer uma revisão. Através da prática da revisão textual, aprimoram-se e desenvolvem-se as competências discursivas dos aprendizes. De acordo com Pilati (2014, apud PILATI; SANDOVAL; ZANDOMÊNICO, 2016, p. 223) “as atividades de revisão textual e de reescrita são atividades muito importantes para que o aluno seja capaz de transformar seu conhecimento linguístico implícito em conhecimento linguístico explícito”. Os bilhetes escritos após a produção textual efetuada na atividade anterior buscavam orientar essa revisão e a consequente reescrita da produção textual final.

**Descrição da atividade:**

Hoje você irá reler o seu texto e, de acordo com as observações feitas pela professora ao final do texto, irá escrever a versão final que será lida pelos seus colegas de turma.

## 6.17 PRÁTICA DE LEITURA – FECHANDO O CICLO

**ATIVIDADE 17**

Após todas as atividades realizadas nesta Unidade Didática, chegou o momento de se concretizar o caráter sociointerativo dos textos: a leitura dos mesmos pelos colegas de turma.

Os exercícios desenvolvidos até aqui buscavam promover maior acesso interpretativo aos leitores, na medida em que se objetivou aprimorar os textos tornando-os mais claros, coesos e coerentes.

Então, nesta atividade, os alunos trocaram seus textos entre si e cada um leu, silenciosamente, um ou mais textos de seus colegas.

**Objetivos:**

- Ler o texto produzido pelo colega.
- Concretizar o caráter enunciativo do texto.

**Justificativa:**

Os textos são eventos sociocomunicativos que se realizam num processo. Ter um leitor faz parte desse processo. Gostaríamos que o leitor desses textos não fossem apenas o professor,

mas um outro interlocutor. Desejamos com isso, concretizar uma das condições necessárias à produção textual: “ter para quem dizer o que se tem a dizer” (GERALDI, 2013, p. 60).

**Descrição da atividade:**

Troquem de textos e leiam os textos de seus colegas.

Chegamos, enfim, ao final de nossas atividades de intervenção didática que buscavam conscientizar os discentes da necessidade de revisão e reescrita textuais como etapas fundamentais à prática de produção de textos mais proficientes. Além de desenvolver essa prática, procuramos, também, capacitar os alunos para o uso da pontuação, considerando-a como um importante elemento coesivo e discursivo e, por isso, promotora de sentidos.

No próximo capítulo, analisaremos os resultados obtidos com a intervenção proposta por essa Unidade Didática.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já mencionado, pretendemos verificar o resultado das intervenções – a saber a Unidade Didática e as correções pós-textuais – na escrita dos alunos. Com esse objetivo, verificaremos as mudanças que ocorreram nas produções textuais através das atividades de reescrita, observando, mais especificamente, o uso da pontuação. Para isso, neste capítulo, analisaremos os dados obtidos ao longo das atividades desenvolvidas na Unidade Didática detalhada no capítulo anterior.

Também será analisado um questionário que tinha por objetivo investigar a opinião dos alunos a respeito das atividades de reescrita.

No início do desenvolvimento das atividades, vinte e sete alunos de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Duque de Caxias faziam parte do corpus, porém, para efeitos de análise estatística, foram contabilizadas as produções textuais de apenas vinte e quatro alunos, dado que dois estudantes evadiram e um outro era muito faltoso e, por isso, produziu apenas duas versões textuais.

As produções textuais foram coletadas em quatro etapas e correspondem, respectivamente, às quatro versões de produção e reescrita textuais que foram redigidas durante a realização da Unidade Didática.

É pertinente lembrar que, antes da primeira escrita, foram realizadas atividades de leitura e análise de um texto do mesmo gênero textual solicitado aos alunos. Nessa versão inicial, foi escrito um bilhete referente à correção textual-interativa (Cf. RUIZ, 2015) ao final de cada produção, fazendo considerações acerca do texto. Na segunda versão, os alunos deveriam reescrever seus textos conforme as observações realizadas no bilhete e conforme a autoanálise proposta. A terceira versão ocorreu após as atividades de análise linguística que enfocavam o uso da pontuação e, novamente, foram realizadas correções textuais-interativas nessa versão. A quarta e última versão deveria contemplar as observações realizadas no bilhete escrito ao fim da produção anterior.

Foram utilizados os seguintes comandos para a produção textual:

- **1ª versão:** Vamos fazer como a Larissa Manoela e escrever um relato pessoal. Pense em um fato marcante de sua infância que você ache interessante contar para seus colegas. Lembre-se de que o seu texto será lido por eles e pela professora (atividade 5).

- **2ª versão:** De acordo com a análise feita por você sobre o seu texto e com as observações realizadas pela professora, reescreva seu texto adequando-o ao que foi analisado (atividade 8).
- **3ª versão:** Depois de nossos estudos sobre pontuação, chegou a hora de colocá-los em prática. Releia sua produção textual anterior e reescreva-a procurando deixá-la um texto melhor. Observe o uso da pontuação e empregue-a ou corrija-a quando necessário. Lembre-se de que esse texto será lido pelos seus colegas (atividade 15).
- **4ª versão:** Hoje você irá reler o seu texto e, de acordo com as observações feitas pela professora ao final do texto, irá escrever a versão final que será lida pelos seus colegas de turma (atividade 16).

## 7.1 O USO DA PONTUAÇÃO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

A fim de aferir o resultado das intervenções de análise linguística, realizadas durante a aplicação da Unidade Didática que visam ao ensino do uso da pontuação, faz-se necessário comparar as produções textuais. Com esse objetivo, iremos confrontar a primeira versão textual com a quarta e última versão.

Na primeira produção escrita, todos os textos apresentaram problemas referentes ao uso da pontuação, num contínuo que ia desde a não utilização de nenhuma forma de pontuação – poderíamos chamar de pontuação zero – até o uso aproximado do esperado para o ano de escolaridade em estudo.

Com o propósito de visualizar, mais nitidamente, o sucesso ou não das intervenções, as produções textuais foram agrupadas conforme o uso da pontuação. Para isso, foram classificadas da seguinte forma:

- a) Razoável: nas produções textuais enquadradas nessa classificação, os alunos utilizaram a pontuação de forma próxima do esperado para o ano de escolaridade;
- b) Médio: nas produções dessa classificação, os alunos utilizaram a pontuação em algumas situações;
- c) Insuficiente: aqui foram agrupadas as produções em que os alunos empregaram a pontuação em poucas situações ou de forma errônea;

- d) Nenhuma: nessa seção, estão as produções nas quais os alunos não utilizaram pontuação em nenhum trecho ou apenas a utilizaram na última frase.

Essas classificações não foram informadas aos alunos, elas somente foram utilizadas para quantificar os resultados desse estudo.

O gráfico a seguir mostra os dados obtidos na análise da primeira versão das produções textuais dos alunos.

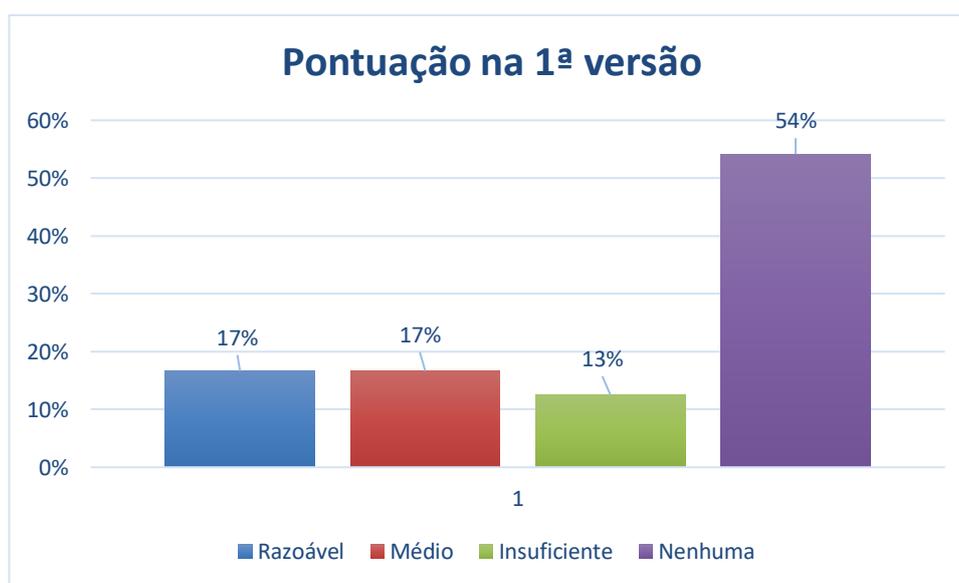


Gráfico 3 – Pontuação na 1ª versão

Conforme podemos observar no gráfico, apenas 17% dos alunos pontuaram seus textos de forma considerada razoável, ou seja, utilizando a pontuação de forma bem próxima da desejada para o sexto ano de escolaridade. Também 17% dos alunos ficaram no nível médio por empregar a pontuação em uma boa parte do texto. Acreditamos que o conteúdo pontuação tenha sido trabalhado de alguma forma nas séries anteriores, o que justificaria os alunos desses dois níveis, 34%, terem aplicado esses conhecimentos em sus produções textuais.

Na classificação insuficiente, na qual a pontuação fora empregada em poucos trechos do texto, há 13% dos alunos, o que comprova que, embora, possivelmente, esse aspecto gramatical tenha sido estudado, ele não foi internalizado pelos discentes, que sabem de sua existência, mas ainda precisam desenvolver habilidades para a sua utilização.

E 54% dos discentes não utilizaram pontuação alguma ou apenas a utilizaram no final de toda a produção, como se fosse o marcador de fim de texto. Dentre os alunos desse último

nível, 41% deles utilizaram somente um ponto após a última palavra do texto, como se associassem a expressão “ponto final” ao final do texto.

Ao final da aplicação das atividades de intervenção descritas na Unidade Didática, como atividade que encerraria os ciclos uso-reflexão-uso e planejamento, escrita e reescrita, foi solicitada a quarta versão textual. Entre a primeira versão e a última, ocorreram duas reescritas textuais e as atividades de análise linguística. Pretendíamos, com as atividades de análise, que os alunos passassem a empregar a pontuação de forma mais consciente e não, apenas, intuitivamente. Nosso objetivo, em relação a esse aspecto, era levar os discentes a utilizarem a pontuação nas seguintes situações: i) delimitar as fronteiras sintáticas; ii) marcar o deslocamento do adjunto adverbial; iii) separar itens coordenados; iv) isolar o vocativo.

A quarta e última versão do texto apresentou os dados que compõem o gráfico a seguir. Julgamos ser necessário incluir um novo item classificatório a esta análise, de forma que, além das citadas anteriormente, constará a classificação “ótimo”, utilizada para identificar as produções que apresentaram modificações muito positivas – algumas até nos surpreenderam – na última versão de seu texto.

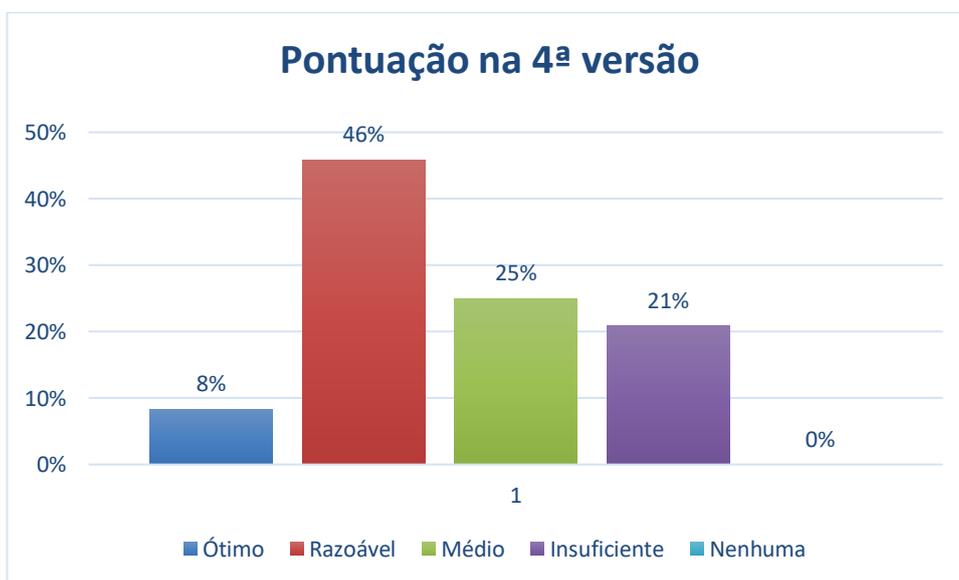


Gráfico 4 – Pontuação na 2ª versão

Conforme podemos observar no gráfico acima, 8% dos alunos foram classificados como “ótimo”, visto que utilizaram a pontuação além do que esperávamos, ou seja, passaram a empregar a pontuação além dos objetivos já explicitados anteriormente. Por exemplo, um aluno utilizou as reticências para produzir suspense em seu texto, o que comprova que ele

percebeu o caráter discursivo característico da pontuação.

Já 46% dos alunos pontuaram de forma considerada razoável, ou seja, utilizando a pontuação de forma bem próxima da desejada para o sexto ano de escolaridade. No nível médio, encontram-se 25% dos alunos por empregar a pontuação em uma boa parte do texto. Na classificação insuficiente, na qual a pontuação fora empregada em poucos trechos do texto, ainda há 21% dos alunos. E nenhum discente deixou de utilizar a pontuação em algum trecho de sua produção textual, mesmo que isso tenha ocorrido poucas vezes.

Com o gráfico a seguir, pode-se confrontar os resultados dos gráficos anteriores.

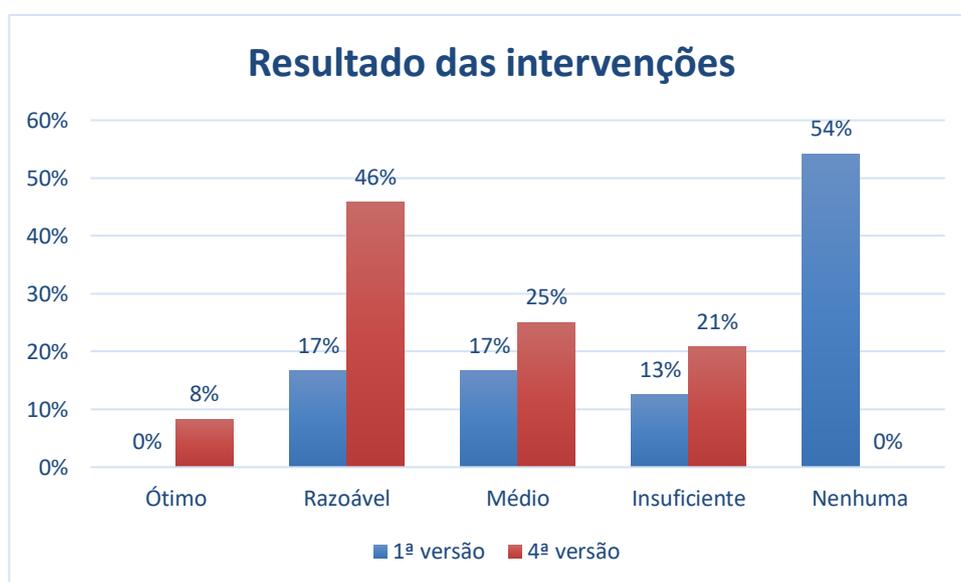


Gráfico 5 – Resultado das intervenções

Ao analisar este último gráfico, que expõe lado a lado os resultados das versões inicial e final quanto ao uso da pontuação, é possível observar que houve um considerável progresso na última produção textual.

Na primeira versão, apenas 17% dos alunos se encontravam no nível considerado razoável; na última, esse número aumentou para 46%, ou seja, houve um aumento de 29% de alunos utilizando a pontuação conforme o esperado para o ano de escolaridade. Se incluirmos o nível “ótimo”, o número de alunos utilizando a pontuação de forma adequada se eleva para 54%, ocorrendo um aumento de 37%.

Apenas 17% dos alunos apresentaram nível médio na primeira versão, enquanto na última foram 25% dos alunos.

A percentagem de alunos enquadrados no nível insuficiente aumentou na quarta e última versão, passando de 13% na primeira para 21% na versão final. Esse dado não representa um retrocesso quando analisamos o próximo nível.

Neste último nível, estão os dados mais díspares. Na primeira versão, 54% dos alunos não utilizaram qualquer tipo de pontuação (com exceção do ponto após a última palavra do texto conforme já citado). Em contraposição a esse dado, na última versão, nenhum aluno deixou de empregar algum tipo de pontuação em seu texto.

Analisando os dados de uma forma mais geral, podemos observar que 67% dos alunos, na primeira versão, incluíam-se nos níveis insuficiente e de nenhuma pontuação, que representavam um conhecimento muito incipiente acerca do uso da pontuação; e apenas 34% dos alunos incluíam-se nos níveis médio e razoável. Na última versão, 21% dos alunos encontram-se nos níveis mais baixos – insuficiente e de nenhuma pontuação – e 79% dos alunos nos níveis mais altos (médio, razoável e ótimo), o que nos leva a acreditar na eficácia das atividades de intervenção aplicadas.

Ao observar os resultados individuais nos quais listamos os níveis em cada aluno se encontrava na primeira versão e, posteriormente, na última versão, constatamos que 83% dos alunos apresentaram evolução, migrando do nível apresentado no início das atividades, na primeira versão da produção textual, para outro nível mais elevado. Destacamos ainda que, dos 54% dos alunos da turma que iniciaram as atividades no nível mais baixo, classificado como “nenhuma” por não utilizarem a pontuação, 21% passaram para o nível subsequente classificado como insuficiente; os outros 33% desse grupo passaram para níveis mais elevados.

Considerando-se ainda o total de alunos utilizados para a amostra desse estudo, 17% não apresentaram evolução quando são aferidos apenas os aspectos referentes à pontuação. Mas salientamos que esses estudantes já se encontravam nos níveis mais altos: médio e razoável.

Diante dos dados expostos acima, acreditamos que as atividades desenvolvidas foram eficientes, visto que contribuíram para promover, desenvolver e ampliar o conhecimento dos alunos acerca do uso da pontuação conforme poderemos verificar no tópico a seguir.

## **7.2 AS REESCRITAS TEXTUAIS**

Ainda com o objetivo de verificar o resultado das intervenções efetuadas, considerando-se as atividades e as correções em forma de bilhetes, serão analisadas as produções textuais de alguns alunos e as correções efetuadas nas mesmas. Inicialmente,

pretendíamos analisar as produções de todos os alunos envolvidos nesse estudo, mas isso demandaria um trabalho muito extenso. Então foram selecionados os textos de cinco estudantes para fazer essa análise. Esses textos foram selecionados por apresentarem um grande progresso entre as versões inicial e final. Serão apresentadas quatro transcrições de manuscritos pertencentes a quatro alunos e três transcrições de manuscritos de uma aluna.

Com o objetivo de promover maior legibilidade, as versões textuais produzidas pelos alunos serão transcritas, assim como os bilhetes textuais-interativos (Cf. RUIZ, 2015) escritos após a primeira e a terceira versões. Nos anexos desse estudo, constarão as reproduções dos originais desses textos.

Após a transcrição de cada texto dos alunos, serão analisadas as produções textuais, procurando-se explicitar as mudanças ocorridas entre as versões e, também, observar a leitura que os alunos fizeram das intervenções feitas através dos bilhetes no pós-texto. Além dos aspectos discursivos, as análises enfocarão os aspectos referentes à pontuação por esta ser o foco das atividades de análise linguística.

Nas transcrições, cada número à esquerda indica uma linha do texto original. Ao final da análise dos textos de cada aluno, haverá um quadro, no qual serão expostas, lado a lado, a versão inicial e a versão final dos textos analisados. Este quadro tem por objetivo facilitar a observação das diferenças existentes entre o primeiro e o último texto. Nele, as linhas não serão numeradas nem serão mantidas conforme o manuscrito, mas será respeitada a paragrafação empregada pelo autor.

Dessa forma, as análises seguirão o seguinte esquema metodológico:

1. Identificação do aluno;
2. Transcrição do manuscrito da primeira versão do aluno;
3. Análise do professor da primeira versão do aluno;
4. Transcrição do bilhete textual-interativo após a primeira versão do aluno;
5. Transcrição do manuscrito da segunda versão do aluno;
6. Análise do professor da segunda versão do aluno;
7. Transcrição do manuscrito da terceira versão do aluno;
8. Análise do professor da terceira versão do aluno;
9. Transcrição do bilhete textual-interativo após a terceira versão do aluno;
10. Transcrição do manuscrito da quarta versão do aluno;
11. Análise do professor da quarta versão do aluno;
12. Quadro comparativo com a primeira e a última versão.

Seguindo esse esquema, passaremos, então, à análise dessas produções textuais.

### **7.2.1 Aluno 1**

#### **1- Identificação do aluno**

Adolescente do sexo masculino – 11 anos.

#### **2- Transcrição do manuscrito – primeira versão**

O dia que eu fui na piscina

1. Em um dia ensolarado, eu e a minha família
2. decidimos ir em um clube de piscina, e a minha
3. família estava jogando vôlei e eu inventei
4. de entrar na piscina. a piscina era muito funda
5. e eu comecei a me afogar, e minha irma que estava
6. perto de mim estava concentrada no jogo não
7. viu eu me afogando, e quando eu ia desmaiar
8. ela me levantou. E eu fiquei assustado na hora
9. mais depois eu fiquei feliz.

#### **3- Análise do professor da primeira versão textual do aluno**

O aluno, autor do texto acima, nessa primeira produção, seguiu o proposto (contar um fato marcante), mas, de acordo com a minha leitura, sua narrativa ainda poderia ser enriquecida com detalhes. O principal problema nesse texto era a letra, se o aluno não a modificasse ficaria praticamente ilegível para os colegas que seriam os leitores dessa produção textual. Essas observações foram registradas no bilhete escrito pelo professor ao final do texto do aluno e reproduzido mais abaixo.

Em relação ao uso da pontuação, o aluno utilizou pontos como em “eu inventei de entrar na piscina.” (linhas 1 e 2) e vírgulas “eu e a minha família decidimos ir em um clube de piscina,” (linhas 1 e 2) para delimitar as fronteiras sintáticas. Há um uso maior dessa segunda pontuação que também foi utilizada uma vez para isolar o adjunto adverbial deslocado em “Em um dia ensolarado, eu e a minha família” (linha 1).

#### **4- Transcrição do manuscrito do bilhete textual-interativo após a primeira versão do aluno**

Vamos pensar no seu texto? Você precisa melhorar a letra, pois estou com dificuldade para entendê-la. Você pode contar o que você sentiu, qual foi a reação de sua mãe e como tudo terminou.

#### **5- Transcrição do manuscrito - segunda versão**

O dia em que eu quase morri

1. Quando Eu me afoguei e quase morri
2. Minha mãe ficou chorando ficou muito
3. Nervosa. Mas depois ela ficou calma e feli-
4. Z, minha mãe é muito protetora e por
5. isso ela fica nervosa ou com medo quan-
6. do acontece alguma coisa comigo

#### **6- Análise do professor da segunda versão textual do aluno**

Na segunda versão escrita, o aluno seguiu o proposto pelo professor no bilhete, acrescentou a reação da mãe “Minha mãe ficou chorando ficou muito nervosa. Mas depois ela ficou calma e feliz” (linhas 2, 3 e 4) e ainda justificou tal atitude dizendo “minha mãe é muito protetora e por isso ela fica nervosa ou com medo quando acontece alguma coisa comigo” (linhas 4, 5 e 6), porém ele excluiu grande parte da primeira versão, deixando o texto, na visão do professor-leitor “empobrecido”. Acreditamos que o bilhete não tenha ficado claro o suficiente para que o aluno entendesse que era para ele *acrescentar* novas informações ao texto e não para substituí-las. Nessa segunda versão, a letra do aluno permaneceu muito ruim.

Ainda nesse texto, o uso da pontuação foi menos abrangente que a usada no texto anterior, visto que o aluno não utilizou nenhuma pontuação para marcar o final da última frase do texto.

#### **7- Transcrição do manuscrito - terceira versão**

1. OLÁ PESSOAL, EU SOU O -----<sup>21</sup> E HOJE
2. EU VOU CONTAR UMA HISTÓRIA PRA VOCÊS. COMO
3. VOCÊS JÁ VIRAM PELO TÍTULO, EU VOU CONTAR
4. QUANDO EU ABRI A BARRIGA.

<sup>21</sup> O tracejado substitui o nome do aluno utilizado no texto.

- 5.
6. – UM BELO DIA UMAS 13:00 EU ESTAVA
7. EM CASA, JÁ HAVIA COMIDO, JÁ FIZ TUDO
8. QUE TINHA QUE FAZER. FEITO ISSO EU FUI
9. CORRENDO DENTRO DE CASA PRA IR
10. JOGAR BOLA. ESTAVA CORRENDO MUITO E TRO
11. PEÇEI DENTRO DE CASA, MINHA MÃE VEIO ME
12. VER E PERGUNTOU:
- 13.
14. – O QUE FOI JOÃO?
- 15.
16. – MÃE ESTÁ DOENDO MUITO! AHAHAH
- 17.
18. – FILHO MAIS VOCÊ NEM CAIU FORTE
- 19.
20. QUANDO EU LEVANTEI A BLUSA... EU TINHA
21. ABERTO A BARRIGA, MINHA MÃE FICOU DESESPERADA
22. CHAMOU MEU PAI, MEU IRMÃO, MEU AVÔ E MINHA
23. IRMÃ ME LEVOU PARA O HOSPITAL, E DEPOIS
24. FICOU TUDO TRANQUILO E EU FIQUEI BEM,<sup>22</sup>

### **8- Análise do professor da terceira versão textual do aluno**

O autor do texto acima, ao escrevê-lo, me procurou e perguntou: “Professora, eu quero dar suspense. Qual pontuação que eu uso para isso?”. Foi informado que ele poderia usar as reticências. Ao entregar essa terceira versão, o aluno falou: “Professora, escrevi um novo texto, este está muito melhor, mais emocionante.”

Ao ler esse texto, percebi que realmente o aluno tinha razão ao dizer que essa nova produção estava muito melhor que a anterior. O aluno narra detalhadamente o que aconteceu e inclui diálogos que tornam a narrativa mais expressiva.

Foi solicitado aos alunos que reescrevessem seus textos visando ao leitor e revisando os aspectos de pontuação. Apesar de o aluno não ter feito uma reescrita e sim uma nova produção, ela não pode ser considerada inadequada, visto que o aluno se preocupou com o texto que ofereceria ao seu leitor, com o qual chega a dialogar no trecho “Olá pessoal, eu sou o ----- e hoje eu vou contar uma história pra vocês. Como vocês já viram pelo título” (linhas 1 a 3). Um outro fator que demonstra essa preocupação com o interlocutor, é a utilização de letra

---

<sup>22</sup> O texto foi transcrito em letras maiúsculas porque foi a forma como o aluno o escreveu. Se assim não o fizéssemos, poderíamos colocar letras maiúsculas onde não era intenção do autor. As linhas em branco reproduzem o mesmo feito pelo aluno.

bastão para escrever o texto. A letra cursiva do aluno não é de fácil compreensão, por isso ele utilizou outro tipo de letra que tornasse o texto mais legível.

Nessa versão, o uso da pontuação ampliou-se significativamente conforme se pode observar nos seguintes exemplos, nos quais o aluno utilizou:

- a) a vírgula para isolar o adjunto adverbial em “como vocês já viram pelo título,” (linhas 2 e 3);
- b) a vírgula e o ponto para marcar as fronteiras sintáticas em trechos como “eu estava em casa, já havia comido, já fiz tudo que tinha que fazer.” (linhas 6 a 8);
- c) os dois pontos para introduzir o discurso direto em “minha mãe veio me ver e perguntou:” (linhas 11 e 12);
- d) o travessão para marcar o discurso direto em “- O que foi João?” (linhas 14);
- e) o ponto de exclamação em “Mãe está doendo muito!” (linhas 16);
- f) as reticências, para dar suspense, em “Quando eu levantei a blusa...” (linhas 20).

Após essa versão, foi escrito o bilhete a seguir para o aluno.

### **9- Transcrição do bilhete textual-interativo após a terceira versão do aluno**

Seu texto ficou muito bom! Faltou o título e, pelo que li no 1º parágrafo, ele é parte importante de seu texto.

Você usou a pontuação muito bem, só gostaria que você revisasse algumas:

- Releia onde você usou travessão. Um deles não é necessário, pois não faz parte do diálogo.
- Você se lembra que separamos o vocativo (a palavra que usamos para chamar alguém) com alguma pontuação?

Não ficou claro para mim quem te levou para o hospital. Releia o final de seu texto e veja como pode resolver isso.

### **10- Transcrição do manuscrito - quarta versão**

O Dia em que eu abri a barriga

1. OLÁ PESSOAL, EU SOU O ----- E HOJE EU VOU CONT-
2. AR UMA HISTÓRIA PRA VOCÊS. COMO VOCÊS JÁ VIRAM PELO
3. TÍTULO, EU VOU CONTAR QUANDO EU ABRI A BARRIGA.
- 4.
5. UM BELO DIA, UMA 13:00 EU ESTAVA EM CASA, JÁ HAVIA

6. COMIDO, JÁ FIZ TUDO QUE TINHA QUE FAZER. FEITO ISSO EU FUI
7. JOGAR BOLA. ESTAVA CORRENDO MUITO E TROPEÇEI DENTRO DE
8. CASA, MINHA MÃE VEIO ME VER E PERGUNTOU:
- 9.
10. O QUE FOI JOÃO?
- 11.
12. MÃE! ESTÁ DOENDO MUITO! AAAAA!
- 13.
14. FILHO! MAIS VOCÊ NEM CAIU MUITO FORTE.
- 15.
16. QUANDO EU LEVANTEI A BLUSA... EU TINHA ABERTO
17. A BARRIGA, MINHA MÃE FICOU DESESPERADA. CHAMOU MEU
18. PAI, MEU IRMÃO, MEU AVÔ E MINHA IRMÃ, AÍ MEU PAI ME LEVA-
19. NTOU E ME LEVOU PARA O HOSPITAL, E DEPOIS FICOU TUDO
20. TRANQUILO E EU FIQUEI BEM.

### 11- Análise do professor da quarta versão textual do aluno

Nessa quarta versão, o aluno observou o solicitado no bilhete. Ele utilizou a versão anterior para anotar a lápis as modificações a serem feitas na reescrita. O aluno atendeu a todas as observações feitas pela professora:

- a) Inseriu um título: “O dia em que eu abri a barriga”.
- b) Excluiu o travessão do parágrafo que não representava um discurso direto. É importante atentar para o fato de que o bilhete não apontava qual era o travessão que fora usado equivocadamente, ele pedia que o aluno relesse o texto e verificasse onde não era necessário o uso de tal pontuação por não fazer parte do diálogo. Na terceira versão, o aluno assinalou com um x a pontuação que deveria ser retirada do texto na versão final.
- c) Utilizou pontuação para separar o vocativo, optando pelo uso do ponto de exclamação. Desta forma a sequência “- Mãe está doendo muito!” ficou “- Mãe! Está doendo muito!” (linha 12); e a sequência “Filho mais você nem caiu forte” passou a “Filho! Mais você nem caiu forte.” (linha 14).
- d) Reestruturou o último parágrafo, a fim de deixar claro quem o havia levado para o hospital, para isso transformou a sequência

“Quando eu levantei a blusa... Eu tinha aberto a barriga, minha mãe ficou desesperada chamou meu pai, meu irmão, meu avô e minha irmã me levou para o hospital, e depois ficou tudo tranquilo e eu fiquei bem,” (linhas 20 a 24)

na sequência a seguir:

“Quando eu levantei a blusa... Eu tinha aberto a barriga, minha mãe ficou desesperada. Chamou meu pai, meu irmão, meu avô e minha irmã, aí meu pai me levantou e me levou para o hospital, e depois ficou tudo tranquilo e eu fiquei bem.” (linhas 16 a 20).

Além do solicitado, o aluno também fez algumas alterações em outros trechos do texto que não foram sinalizadas pela professora:

- a) Inclusão do ponto no final das sequências “Mais você nem caiu forte” (linha 14) e “Eu tinha aberto a barriga, minha mãe ficou desesperada” (linhas 16 e 17) que estavam sem pontuação na terceira versão;
- b) Substituição da vírgula pelo ponto no último trecho do texto: “e depois ficou tudo tranquilo e eu fiquei bem,” passou a “e depois ficou tudo tranquilo e eu fiquei bem.” (linhas 19 e 20).

Ao comparar a primeira e a última versões, no que se refere à pontuação, pode-se observar que o autor ampliou o seu uso e, além de utilizá-la sintaticamente, passou a empregá-la semanticamente, visto que a utilizou mais vezes para delimitar as fronteiras, passou a empregá-la para isolar o vocativo e também para dar mais expressividade ao texto, utilizando exclamações e reticências. O quadro a seguir expõe todas essas alterações.

## 12- Quadro comparativo com a primeira e a última versão

PRIMEIRA VERSÃO	ÚLTIMA VERSÃO
<p>O dia que eu fui na piscina</p> <p>Em um dia ensolarado, eu e a minha família decidimos ir em um clube de piscina, e a minha família estava jogando vôlei e eu inventei de entrar na piscina. a piscina era muito funda e eu comecei a me afogar, e minha irma que estava perto de mim estava concentrada no jogo não viu eu me afogando, e quando eu ia desmaiar ela me levantou. E eu fiquei assustado na hora mais depois eu fiquei feliz.</p>	<p>O Dia em que eu abri a barriga</p> <p>Olá pessoal, eu sou o João Victor e hoje eu vou contar uma história pra vocês. Como vocês já viram pelo título, eu vou contar quando eu abri a barriga.</p> <p>Um belo dia, uma 13:00 eu estava em casa, já havia comido, já fiz tudo que tinha que fazer. Feito isso eu fui jogar bola. Estava correndo muito e tropecei dentro de casa, minha mãe veio me ver e perguntou:</p> <p>O que foi João?</p> <p>Mãe! está doendo muito! aaaaa!</p> <p>Filho! Mais você nem caiu muito forte.</p> <p>Quando eu levantei a blusa... eu tinha aberto a barriga, minha mãe ficou desesperada. Chamou meu pai, meu irmão, meu avô e minha irmã, aí meu pai me levantou e me levou para o hospital, e depois ficou tudo tranquilo e eu fiquei bem.</p>

Quadro 9 – Quadro comparativo das versões textuais do aluno 1

Ao analisar as versões inicial e final expostas lado a lado, visualiza-se, nitidamente, o progresso obtido pelo aluno em sua última reescrita textual.

A seguir, serão analisadas as produções textuais de um outro aluno, assim como as correções textuais empregadas.

### 7.2.2 Aluno 2

#### 1- Identificação do aluno

Adolescente do sexo masculino – 12 anos.

## **2- Transcrição do manuscrito - primeira versão**

1. lá estava eu jogando vídeo-
2. game na minha casa como
3. sempre, estava nublado e a
4. chuva estava perto de chegar,
5. bem, eu estava jogando mais ou menos
6. 4 ou 5 horas, depois de um tempo a
7. chuva chegou, mas não era uma chuva
8. normal, era uma muito forte forte,
9. mas era só chuva, então eu continuei
10. jogando até que uma hora deu um
11. vento TÃO forte que simplesmente
12. arrancou quase todas as folhas de
13. uma árvore perto da minha casa,
14. quase caiu também, mas pormuita
15. sorte, acabou não caindo.

## **3- Análise do professor da primeira versão textual do aluno**

A primeira versão do texto desse aluno segue o solicitado, dado que conta um fato marcante para o autor. Segundo a minha leitura, é um texto interessante, mas o autor ainda poderia acrescentar mais informações. Isso foi exposto no bilhete redigido ao fim do texto. Em relação à pontuação, o aluno utilizou somente vírgulas, inclusive para marcar o final das fronteiras sintáticas; o ponto ocorreu uma única vez para encerrar a última frase do texto. Não havia título nessa versão. É interessante notar que o aluno utilizou as letras maiúsculas para enfatizar a força da chuva conforme a autora do texto lido, no início da Unidade Didática, fizera.

## **4- Transcrição do manuscrito do bilhete textual-interativo após a primeira versão do aluno**

Vamos pensar no seu texto? O início ficou ótimo. Você fez a introdução como deve ser, descreveu a chegada da chuva. Você poderia falar mais sobre esse dia, o que aconteceu, o que você sentiu. Como foi depois que a chuva passou?

Pense num final bem legal e não esqueça de dar um título.

## **5- Transcrição do manuscrito - segunda versão**

O vento (remake)

1. Lá estava eu jogando videogame
2. na minha casa (à serio?)

3. como sempre, o céu estava totalmente
4. nublado, e a chuva estava prestes a chegar,
5. confesso que senti um friozinho na barriga,
6. mas era apenas chuva, não tinha nada demais,
7. então eu continuei jogando, e jogando.
8. Eu fiquei jogando por mais ou menos 4
9. ou 5 horas (como sempre também) eu já
10. estava preocupado com a chuva, e ela chegou,
11. não fiquei com medo, até dar um vento
12. muito forte que quase arrancou todas as
13. folhas de uma árvore perto da minha casa, quando
14. se caiu também, mas por muita sorte, não
15. caiu.

## 6- Análise da professora da segunda versão textual do aluno

Nesse segundo texto, o aluno atendeu ao solicitado no bilhete acrescentando mais detalhes sobre o que acontecera e explicitando o que sentira, conforme podemos observar nos seguintes trechos: “confesso que senti um friozinho na barriga” (linhas 5 e 6), “eu já estava preocupado com a chuva” (linhas 10 e 11). Também amplia o uso da pontuação e não utiliza apenas vírgulas para marcar as fronteiras sintáticas, mas também o ponto, e ainda faz uso de pontuações mais complexas como os parênteses para inserir sentenças em que dialoga com o leitor ou com ele próprio como em “(à sério?)” (linha 2) e “(como sempre também)” (linhas 10). Essa versão recebeu um título, no qual ele faz uma referência à reescrita ao escrever “remake”.

## 7- Transcrição do manuscrito – terceira versão

O dia em que tudo deu errado

1. No começo, estava tudo
2. certo, eu estava jogando meu jogo favorito,
3. o tempo estava legal, e eu estava
4. numa boa, até que o meu irmão começou
5. a encher meu saco, querendo ir para o pc.
6. Eu deixei ele ir, só que, por algum motivo
7. começou a chover, então ele não podia
8. ir mais, pois a internet caiu quando chove e sabe em quem ele botou a culpa?
9. em mim! e pra piorar a situação,
10. começou a trovejar, e como eu costumava
11. tomar banho á noite, eu não consegui

12. tomar banho, mas eu não liguei muito,
13. mas , choveu tanto, que começou a
14. vazar da minha janela, molhou o chão
15. todo, e pra minha não surpresa, começou
16. a vazar da porta da sala, e eu fiquei lá na
17. cama esperando a chuva parar, e depois
18. de um tempo, parou, só que adivinha o
19. que aconteceu?
20. Faltou luz! Ou seja, não dava
21. pra fazer nada, então, de novo, eu esperei
22. a luz voltar, demorou mais ou menos 3
23. ou 4 horas pra voltar, mas voltou, só que a
24. internet caiu, e ficou assim por mais
25. ou menos, 3 dias! Ainda bem que tudo acabou,
26. e depois ficou tudo normal.

#### **8- Análise da professora da terceira versão textual do aluno**

A terceira versão do texto desse aluno já pode ser considerada uma versão final, por isso, no bilhete, após elogiá-lo, foi solicitado apenas que ele passasse o texto a limpo, visto que possuía muitas marcas de corretivo e o trecho .“pois a internet cai quando chove” (linha 8) encontrava-se “espremido” nessa mesma linha, o que comprova que durante o processo de escrita o autor vai relendo o que escreveu e alterando a sua produção.

#### **9- Transcrição do manuscrito do bilhete textual-interativo após a terceira versão do aluno**

Seu texto está ótimo. Agora só falta passar a limpo.

#### **10- Transcrição do manuscrito – quarta versão**

O dia em que tudo deu errado

1. No começo, estava tudo certo, eu estava jo-
2. gando meu jogo favorito, numa boa, até que
3. meu irmão começou a encher meu saco, querendo ir
4. para o pc. Eu deixei ele ir, só que, por algum motivo,
5. começou a chover, então ele não podia ir mais, pois a
6. internet caiu quando chove, e sabe em quem ele botou a
7. culpa? Em mim! e pra piorar a situação, começou a tro-
8. vejar, e como eu costumo tomar banho á noite, eu não
9. consegui tomar banho, mas eu não liguei muito, mas choveu
10. tanto que começou a vazar da minha janela, molhou o chão
11. todo, e pra minha não surpresa, começou a vazar da porta
12. da sala, e eu fiquei lá na cama esperando parar, e depois de

13. um tempo, parou, só que adivinha o que aconteceu? Faltou luz!
14. Ou seja, não dava pra fazer nada, então de novo, eu esperei
15. a luz voltar, demorou mais ou menos 3 ou 4 horas pra vol-
16. tar, mas voltou, só que a internet caiu, e ficou assim por
17. mais ou menos, 3 dias! Ainda bem que tudo acabou, e de-
18. pois ficou tudo normal.

### **11- Análise da professora da quarta versão textual do aluno**

Ao comparar a primeira com a quarta versão do texto desse aluno, percebe-se o quanto a sua escrita progrediu. Esse aluno tem um estilo de produção textual no qual dialoga com o leitor, conforme se pode observar em trechos como “e sabe em quem ele botou a culpa?” (linhas 6 e 7), e “só que adivinha o que aconteceu?” (linha 13). Ele faz uso de construções inusitadas como em “e pra minha não surpresa” (linha 11). Mesmo não sendo solicitado ao aluno nenhuma alteração nesse texto, elas ocorreram. Ele utilizou letra maiúscula no início das sequências “Em mim!” (linha 7) e “Ou seja, não dava pra fazer nada” (linha 14); e retirou a vírgula que havia após a conjunção na sequência “mas choveu tanto que começou a vazar da minha janela” (linhas 9 e 10). Isso nos faz acreditar que a cada releitura e a cada reescrita, novas alterações vão sendo feitas.

Confrontando ambos os textos, percebe-se como o aluno passou a empregar a pontuação a serviço de seu discurso. Em seu primeiro texto, ele empregou apenas vírgulas para marcar as fronteiras sintáticas e um único ponto ao final do texto. Nesse quarto texto, verifica-se que ele utilizou, além da vírgula, o ponto em diversas sentenças para delimitar suas fronteiras. Utilizou também exclamações que auxiliaram na expressividade do texto em trechos como os transcritos a seguir: “Em mim!” (linha 7), “Faltou luz!” (linha 13); e interrogações utilizadas para dialogar com o leitor, como em “e sabe em quem ele botou a culpa?” (linhas 6 e 7) e “só que adivinha o que aconteceu?” (linha 13).

Todas essas alterações podem ser vistas mais claramente no quadro a seguir.

## 12- Quadro comparativo com a primeira e a última versão

PRIMEIRA VERSÃO	ÚLTIMA VERSÃO
<p>lá estava eu jogando vídeo- game na minha casa como sempre, estava nublado e a chuva estava perto de chegar, bem, eu estava jogando mais ou menos 4 ou 5 horas, depois de um tempo a chuva chegou, mas não era uma chuva normal, era uma muito forte forte, mas era só chuva, então eu continuei jogando até que uma hora deu um vento TÃO forte que simplesmente arrancou quase todas as folhas de uma árvore perto da minha casa, quase caiu também, mas por muita sorte, acabou não caindo.</p>	<p>O dia em que tudo deu errado</p> <p>No começo, estava tudo certo, eu estava jogando meu jogo favorito, numa boa, até que meu irmão começou a encher meu saco, querendo ir para o pc. Eu deixei ele ir, só que, por algum motivo, começou a chover, então ele não podia ir mais, pois a internet caiu quando chove, e sabe em quem ele botou a culpa? Em mim! e pra piorar a situação, começou a trovejar, e como eu costumo tomar banho á noite, eu não consegui tomar banho, mas eu não liguei muito, mas choveu tanto que começou a vazar da minha janela, molhou o chão todo, e pra minha não surpresa, começou a vazar da porta da sala, e eu fiquei lá na cama esperando parar, e depois de um tempo, parou, só que adivinha o que aconteceu? Faltou luz! Ou seja, não dava pra fazer nada, então de novo, eu esperei a luz voltar, demorou mais ou menos 3 ou 4 horas pra voltar, mas voltou, só que a internet caiu, e ficou assim por mais ou menos, 3 dias! Ainda bem que tudo acabou, e depois ficou tudo normal.</p>

Quadro 10 – Quadro comparativo das versões do aluno 2.

A seguir, serão analisadas as produções textuais de mais uma aluna.

### 7.2.3 Aluno 3

#### 1- Identificação do aluno

Adolescente do sexo feminino – 11 anos.

#### 2- Transcrição do manuscrito – primeira versão

1. Um dia eu tinha ido
2. no Shopping com meu
3. pai, meu tio e a minha
4. avo e os meus primos
5. ai eu e meu irmão estava brincando

6. no brincando ai meu pai foi
7. levar o meu primo no banheiro
8. eu fiquei com o meu tio ai
9. meu tio foi colocar a minha prima
10. no brinquedo ai eu e meu
11. irmão foi e saímos do brinquedo
12. e saímos para preucurar meu pai
13. para o banheiro so que nos não
14. achamos ai o segurança achou
15. a gente ai foi e a falou
16. no microfone
17. ai meu pai achou a gente e
18. fomos embora

### **3- Análise do professor da primeira versão textual do aluno**

A aluna, nessa primeira versão, faz a narrativa de um fato marcante, pois relata quando se perdeu no shopping. Não foi utilizado nenhum título, nenhum diálogo e, em relação à pontuação, a autora empregou somente um ponto após a última palavra do texto. É importante destacar que esse último dado ocorreu em dez dos textos analisados, ou seja, dez alunos utilizaram somente um ponto em todo o texto e este encerrava a produção escrita. É como se o discente associasse a expressão “ponto final” ao final do texto.

Após elogiar o texto da aluna, foi escrito que ele poderia ficar ainda melhor e sugerido que ela acrescentasse as reações da narradora diante do fato, assim como escrevesse um título. O bilhete escrito segue abaixo.

### **4- Transcrição do manuscrito do bilhete textual-interativo após a primeira versão**

Seu relato está bem interessante. Ainda pode melhorá-lo mais. Você pode descrever o que sentiu quando se viu perdida com seu irmão e, também, como foi o reencontro com seu pai. Ah! E não esqueça de dar um título bem legal.

### **5- Transcrição do manuscrito – segunda versão**

Perdida no Shopping

1. Um dia eu tinha ido no Shopping com meu
2. pai, meu tio e a minha avo e os meus primos.
3. ai eu e meu irmão estava brincando no
4. brinquedo ai meu pai foi levar os meu
5. primo no banheiro.

6. ai meu pai – falou fica olhando as crianças
7. que eu vou levar ele no banheiro
8. ai minha prima falou – tio me bota na
9. quele brinquedo.
10. porque ela era muito pequena então meu tio
11. falou – ficai porque vou levar ela no brinquedo
12. ai meu pai estava demorando ai eu falei
13. – Vamo preucurar ele.
14. Ai nos fomos.
15. Mas a gente não achou e eu não sabia
16. como volta.
17. Eu pensei Socorro! estou perdida
18. mas e também pensei não se eu gritar meu
19. irmão ia ficar a sustado e ia chorar
20. ai o segurança achou a gente ai ele
21. anuncio quando nos vimos meu pai
22. nois fomos correndo abraçar ele

#### **6- Análise do professor da segunda versão textual do aluno**

Nessa versão, a aluna atende ao solicitado pela professora: insere um título: “Perdida no Shopping”; e acrescenta emoção ao texto ao expressar seus sentimentos através dos seguintes trechos:

- a) “Eu pensei Socorro!” (linha 17), aqui a aluna expõe sua aflição por estar perdida;
- b) “se eu gritar meu irmão ia ficar a sustado e ia chorar” (linhas 18 e 19), no qual a autora expressa sua preocupação com o irmão;
- c) “fomos correndo abraçar ele” (linha 22); aqui fica clara a emoção de encontrar o pai.

Nesse texto, a aluna também insere o discurso direto para reproduzir a fala das personagens envolvidas na narrativa. Dessa forma o texto fica mais envolvente. A autora começa a fazer uso de alguma pontuação:

- a) Foram empregados alguns pontos em final de fronteira sintática como em “Um dia eu tinha ido no Shopping com meu pai, meu tio e a minha avo e os meus primos.” (linhas 1 e 2);
- b) Ponto de exclamação em “Eu pensei Socorro!” (linha 17);
- c) Alguns travessões para inserir o discurso direto “– Vamo preucurar ele” (linha 13);

Embora o uso de alguns travessões tenha se localizado incorretamente, percebe-se que ele está associado ao uso do discurso direto como em “ai meu pai – falou fica olhando as crianças” (linha 6).

## 7- Transcrição do manuscrito – terceira versão

### Perdida no Shopping

1. Um dia eu tinha ido no Shopping
2. com o meu pai, tio, e minha avó, e os
3. meus primos e meu irmão estava no
4. brinquedo ai meu pai foi levar meu
5. primo no banheiro.
6. ai meu pai falou.
- 7.
8. – Fica aqui olhando as crianças
9. que eu vou levar ele no banheiro.
- 10.
11. Ele disse para o meu tio. minha
12. prima falou
- 13.
14. – Tio me bota na quele brinquedo.
- 15.
16. Porque ela era muito pequena, meu tio falou –
- 17.
18. – Ficai porque vou levar ela no brin-
19. quedo
- 20.
21. Ai meu pai estava demorando ai
22. eu falei.
- 23.
24. – Vamos precurar ele.
25. Ai nos fomos, mais a gente não
26. achou e eu não sabia como
27. voltar.
28. Eu pensei socorro! estou perdida
29. mais eu pensei mai também pensei
30. não se eu gritar meu irmão vai
31. ficar assustado e ia chorar
32. Ai o segurança achou agente
33. ai depois ele anunciou ai quando
34. nos vimos meu pai nos fomos correndo
35. abraçar ele.

## 8- Análise do professor da terceira versão textual do aluno

O terceiro texto da aluna apresenta-se bem mais organizado que os anteriores. No que se refere ao uso da pontuação, a autora progrediu, embora ainda apresente desvios. Ela transfere para o texto muitas marcas da oralidade em expressões como “Ficai” (linha 18) em lugar de “fica aí”, “preucurar” (linha 24) em vez de “procurar” e o uso acentuado da expressão “aí”. Optei por, nesse momento, chamar a atenção para este último aspecto, fazendo uma observação no bilhete, além de destacar alguns aspectos relacionados à pontuação, conforme podemos observar a seguir.

## 9- Transcrição do manuscrito do bilhete textual-interativo após a primeira versão

Seu texto ficou muito bom! Para ficar ainda melhor, você poderia reler e rever o uso da palavra “aí”. Você a utilizou muitas vezes. Será que ela é necessária?

Reveja também a pontuação onde está marcado com ○ e os trechos com {.

Aqui faz-se uma observação: nessa correção da terceira versão, também foram utilizadas as correções indicativa e classificatória (cf. RUIZ, 2015), visto que foram indicados à aluna alguns locais onde ela deveria rever a pontuação.

## 10- Transcrição do manuscrito – quarta versão

### Perdida no Shopping

1. Um dia eu tinha ido no Shopping, com o meu
2. pai, tio, e minha avó, e os meus primos e meu
3. irmão. estava no brinquedo, ai meu pai foi levar
4. meu primo no banheiro.
5. meu pai falou:
- 6.
7. – Fica aqui olhando as crianças, que eu
8. vou levar ele no banheiro.
- 9.
10. Ele falou com o meu tio. minha prima falou:
- 11.
12. – Tio, me bota na quele brinquedo.
- 13.
14. Porque ela era muito pequena.
15. meu tio falou comigo e meu irmão.
- 16.
17. – Fica porque, vou levar ela no brinquedo.

- 18.
19. meu tio estava demorando, meu pai também
20. eu falei:
- 21.
22. – Vamos preucurar ele.
23. Nos fomos, mais a gente não, achou e eu
24. não sabia como voutar.
25. Eu socorro! estou perdida mais eu pensei, também
26. pencei, não. se eu gritar meu irmão vai
27. chorar.
28. Logo depois, o segurança veio achou agente
29. Depois ele anunciou quando nos vimos. meu
30. pai nos fomos correndo, abraçar ele.

### 11- Análise do professor da quarta versão textual do aluno

Antes de escrever a versão final, a aluna utilizou um espaço no final do terceiro texto para anotar sua revisão e escrever como ficariam as alterações solicitadas no bilhete. Ela procurou atender ao solicitado, fazendo algumas alterações.

Em relação ao uso da expressão “aí” tão característica da oralidade como conector discursivo, sobretudo de crianças, o número de ocorrências reduziu de oito, no texto 3, para apenas uma no texto 4.

Os trechos assinalados com um círculo pela professora, conforme pode ser visto no bilhete reproduzido, foram alterados da seguinte forma:

- a) “minha prima falou” (linhas 11 e 12 da terceira versão) sem pontuação ao final da frase passou a “minha prima falou:” (linha 10 da quarta versão) com a utilização de dois pontos para introduzir o discurso direto que se segue no texto;
- b) “meu tio falou – (linha 16 da terceira versão) com um travessão ao final da frase passou a “meu tio falou comigo e meu irmão.” (linha 10 da quarta versão) com um ponto ao final da sentença.
- c) “– Ficai porque vou levar ela no brinquedo” (linhas 18 e 19 da terceira versão) passou a “– Fica porque, vou levar ela no brinquedo. (linha 17 da quarta versão). Aqui, além do ponto, bem empregado, no final da frase, foi acrescentada uma vírgula que não deveria ocorrer.

No bilhete, foi solicitado que a aluna revisasse, também, os trechos marcados com uma chave ( { ). A seguir serão transcritos esses trechos e como eles ficaram após a rescrita da aluna na quarta versão.

- a) “Eu pensei socorro! estou perdida mais eu pensei mai também pensei não se eu gritar meu irmão vai ficar assustado e ia chorar” (linhas 28 a 31 da terceira versão) passou a “Eu socorro! estou perdida mais eu pensei, também pencei, não. se eu gritar meu irmão vai chorar.” (linhas 25 a 27 da quarta versão).
- b) “Ai o segurança achou agente ai depois ele anunciou ai quando nos vimos meu pai nos fomos correndo abraçar ele.” (linhas 32 a 35 da terceira versão) passou a “Logo depois, o segurança veio achou agente Depois ele anunciou quando nos vimos. meu pai nos fomos correndo, abraçar ele. (linhas 28 a 30 da quarta versão).

Ao comparar a primeira e a última versões, pode-se observar como a produção textual da aluna se desenvolveu, apesar de ainda possuir muitos desvios. Além dos aspectos discursivos já apontados na análise da segunda versão (expressão de sentimentos através de ações, inclusão de discurso direto), o uso que a autora faz da pontuação também atesta esse progresso, pois embora a aluna ainda apresente erros nesses aspectos, ela passou da utilização de apenas um ponto em todo o primeiro texto à utilização da seguinte pontuação:

- a) pontos para marcar fronteiras “ai meu pai foi levar meu primo no banheiro.” (linhas 3 e 4);
- b) dois pontos para introduzir o discurso direto “meu pai falou:” (linha 5);
- c) travessão para iniciar o discurso direto “– Fica aqui olhando as crianças” (linha 7);
- d) exclamação para expressar sentimentos “Eu socorro!” (linha 25);
- e) vírgula para separar itens coordenados “com o meu pai, tio, e minha avó, e os meus primos e meu irmão” (linhas 1 a 3) e para isolar o vocativo “Tio, me bota na quele brinquedo.” (linha 12).

Esse progresso fica atestado no quadro comparativo a seguir.

## 12- Quadro comparativo com a primeira e a última versão

PRIMEIRA VERSÃO	ÚLTIMA VERSÃO
<p>Um dia eu tinha ido no Shopping com meu pai, meu tio e a minha avó e os meus primos ai eu e meu irmão estava brincando no brincando ai meu pai foi levar o meu primo no banheiro eu fiquei com o meu tio ai meu tio foi colocar a minha prima no brinquedo ai eu e meu irmão foi e saímos do brinquedo e saímos para preucurar meu pai para o banheiro so que nos não achamos ai o segurança achou a gente ai foi e a falou no microfone ai meu pai achou a gente e fomos embora.</p>	<p style="text-align: center;">Perdida no Shopping</p> <p>Um dia eu tinha ido no Shopping, com o meu pai, tio, e minha avó, e os meus primos e meu irmão. estava no brinquedo, ai meu pai foi levar meu primo no banheiro. meu pai falou: – Fica aqui olhando as crianças, que eu vou levar ele no banheiro. Ele falou com o meu tio. minha prima falou: – Tio, me bota na quele brinquedo. Porque ela era muito pequena. meu tio falou comigo e meu irmão. – Fica porque, vou levar ela no brinquedo. meu tio estava demorando, meu pai também eu falei: – Vamos preucurar ele. Nos fomos, mais a gente não, achou e eu não sabia como voutar. Eu socorro! estou perdida mais eu pensei, também pencei, não. se eu gritar meu irmão vai chorar. Logo depois, o segurança veio achou agente Depois ele anunciou quando nos vimos. Meu pai nos fomos correndo, abraçar ele.</p>

Quadro 11 – Quadro comparativo das versões textuais do Aluno 3

Passaremos, agora, às análises das produções textuais de mais um aluno.

### 7.2.4 ALUNO 4

#### 1- Identificação do aluno

Adolescente do sexo feminino – 11 anos.

#### 2- Transcrição do manuscrito – primeira versão

Meus amigos

1. Era uma vez eu tava brincando
2. com meus amigos eu gostava muito,
3. muito, feliz eu estava eu gosto muito dos

4. meus amigos eles sempre brincarão com
5. migo,
6. No dia das minhas férias Eles brincarão muito com
7. Migo eles forão lá para minha casa é a gente brincou. Muito,
8. Eu e meus amigos ficarão muito feliz, Eu e a Samira, Ana Clara
9. Maiza e a Andrielle . brincamos muito,
10. E a gente no final do dia fomos tomar picolé.

### **3- Análise do professor da primeira versão textual do aluno**

Nesse primeiro texto, a aluna não utiliza a estrutura narrativa, pois não conta o desenrolar de um acontecimento. Ela inicia “Era uma vez eu tava brincando com meus amigos” (linhas 1 e 2), mas não desenvolve o texto narrando o que aconteceu nesse dia. Seu relato resume-se a falar que eles brincavam e o quanto ela ficava feliz. Diante disso, foi escrito o bilhete que virá mais abaixo.

Em relação à pontuação, a aluna:

- a) utilizou algumas vírgulas no final de algumas fronteiras, mas não de todas: “Era uma vez eu tava brincando com meus amigos eu gostava muito, muito, feliz eu estava eu gosto muito dos meus amigos eles sempre brincarão com migo,” (linhas 1 a 5);
- b) utilizou um único ponto ao longo de toda a produção textual “E a gente no final do dia fomos tomar picolé.” (linha 10), a última frase do texto.

### **4- Transcrição do manuscrito do bilhete textual-interativo após a primeira versão**

Vamos pensar no seu texto? Você pode contar sobre um dia que você gostou muito. Pense em um dia específico, nas pessoas com quem você estava, de que vocês brincaram, como se sentiram. Pense em um final bem legal.

### **5- Transcrição do manuscrito – segunda versão**

Meus amigos

1. Era uma vez eu estava brincando com meus
2. amigos na rua da minha casa na calçada eu
3. estava muito feliz, a gente tava brincando de
4. domino a rua tava tem calma
- 5.
6. A gente foi toma picolé depois da brincadeira,
7. é nós divertimos muito na sorveteria, o sorvete
8. tava tam bom só que a gente teve que volta pra
9. casa por que tava tam tarde eu gostei muito desse

10. dia.
- 11.
12. Eu estava brincando com minhas amigas
13. Elas se chamam bia, Samira, Ana Clara e Maiza
14. A gente ama brincar de domino,
- 15.
16. A gente se sentimos muito feliz com esse dia
17. Tam bom e tam lindo e no final do dia a gente
18. descansou pro outro dia se tão legal como esse
19. e de noite ainda assistimos filme esse dia foi
20. tom bom.

#### **6- Análise do professor da segunda versão textual do aluno**

Nessa segunda versão, se observa um relato mais estruturado, no qual novos elementos foram adicionados conforme o solicitado pela professora no bilhete. Nesse novo texto, a aluna insere:

- a) o local da brincadeira: “na rua da minha casa na calçada” (linha 2);
- b) a brincadeira: “a gente tava brincando de dominó” (linhas 3 e 4);
- c) a descrição da rua: “a rua tava tem calma” (linha 4).

Esta aluna não estava presente no dia em que fora realizada a atividade correspondente à terceira versão. Então, posteriormente, foi escrito o bilhete que seria feito ao fim dessa produção textual no fim da segunda versão para que a aluna tivesse um feedback para a sua próxima produção, que seria a final. O bilhete foi o seguinte:

#### **7- Transcrição do manuscrito do bilhete textual-interativo após a segunda versão**

Observe o seu texto, parece que ele não seguiu uma ordem de acontecimentos.

Você precisa reescrevê-lo organizando suas ideias para que fique interessante para seus colegas lerem.

Não esqueça a pontuação.

Quando for reescrever o texto, utilize apenas uma cor de caneta e não pule linha entre os parágrafos.

## 8- Transcrição do manuscrito – terceira versão<sup>23</sup>

Meus amigos

1. Em um domingo, eu estava brincando com meus amigos na rua da minha
2. casa na calçada, eu estava muito feliz, a gente tava brincando de dominó, a rua
3. tava tão calma e olha que era domingo o dia mais especial.
4. A gente foi tomar picolé depois da brincadeira, e nós se divertimos muito na
5. sorveteria, o sorvete estava tão bom naquele dia, só que a gente teve que voltar
6. pra casa. por que tava tão tarde que minha mãe estava nós esperando.
7. Na quele domingo, Eu estava brincando com minhas amigas elas se chamam Beatriz,
8. Samira, Ana Clara, Maiza, Liah, Duda, Karol, Karolina, Nicole, Julha, Nayeli, Bia e
9. só, a gente amava brincar de dominó.
10. A gente se sentimos muito feliz com esse dia tão bom e tão lindo e no final do dia
11. a gente descansou pro outro dia a gente ir pra Escola por que e segunda-feira,
12. Então foi isso bjs.

## 9- Análise do professor da terceira versão textual do aluno

Segundo minha interpretação, a segunda versão não seguia uma ordem clara de acontecimentos, principalmente porque não havia um encadeamento entre o segundo parágrafo “A gente foi tomar picolé depois da brincadeira, e nós se divertimos muito na sorveteria, o sorvete tava tão bom só que a gente teve que voltar pra casa por que tava tão tarde eu gostei muito desse dia” (linhas 6 a 10) e o terceiro “Eu estava brincando com minhas amigas Elas se chamam Bia, Samira, Ana Clara e Maiza A gente ama brincar de dominó” (linhas 12 a 14).

Ao reescrever o texto, a aluna mantém a ordem inicial, mas inclui elementos coesivos que fazem toda a diferença para a progressão textual. A autora faz as seguintes modificações em seu texto:

- a) substitui, no primeiro parágrafo, a expressão “Era uma vez” (linha 1 na segunda versão) por “Em um domingo” (linha 1 na terceira versão);
- b) retira o trecho “eu gostei muito desse dia” (linhas 9 e 10 na segunda versão) e acrescenta “que minha mãe estava nós esperando” produzindo uma relação de causa e consequência com a oração anterior “por que tava tão tarde que minha mãe estava nós esperando” (linha 6 na terceira versão);
- c) inicia o terceiro parágrafo, antes desconexo do anterior, com a expressão “naquele domingo” (linha 7 na terceira versão).

---

<sup>23</sup> Essa produção, terceira versão da aluna, ocorreu no dia em que os outros alunos realizaram a quarta versão.

Apesar de ainda ocorrerem muitos desvios ortográficos, a aluna fez alterações significativas nessa versão, embora elas não tenham sido sinalizadas pela professora: a expressão “a jente”, utilizada diversas vezes na segunda versão, foi corrigida para “a gente”; o mesmo ocorre com o advérbio “tão” que antes fora grafado “tam”.

Em relação à pontuação, comparando a primeira e a última versões, podemos observar as seguintes ocorrências:

- a) A demarcação de fronteiras sintáticas progrediu qualitativa e quantitativamente conforme comprova o primeiro parágrafo “Em um domingo, eu estava brincando com meus amigos na rua da minha casa na calçada, eu estava muito feliz, a gente tava brincando de dominó, a rua tava tão calma e olha que era domingo o dia mais especial.” (linhas 1 a 3) com a utilização de vírgulas e pontos;
- b) Uso do ponto além da última frase textual;
- c) Utilização da vírgula no deslocamento do adjunto adverbial “Em um domingo, eu estava brincando” (linha 1), “Na quele domingo, Eu estava brincando” (linha 7).

O quadro a seguir expõe mais claramente as alterações e o efetivo progresso textual dessa aluna em sua última versão.

**10- Quadro comparativo com a primeira e a última versão**

<b>PRIMEIRA VERSÃO</b>	<b>ÚLTIMA VERSÃO</b>
<p style="text-align: center;">Meus amigos</p> <p>Era uma vez eu tava brincando com meus amigos eu gostava muito, muito, feliz eu estava eu gosto muito dos meus amigos eles sempre brincarão com migo,</p> <p>No dia das minhas férias Eles brincarão muito com Migo eles forão lá para minha casa é a gente brincou. Muito, Eu e meus amigos ficarão muito feliz, Eu e a Samira, Ana Clara Maiza e a Andrielle. brincamos muito,</p> <p>E a gente no final do dia fomos tomar picolé.</p>	<p style="text-align: center;">Meus amigos</p> <p>Em um domingo, eu estava brincando com meus amigos na rua da minha casa na calçada, eu estava muito feliz, a gente tava brincando de dominó, a rua tava tão calma e olha que era domingo o dia mais especial.</p> <p>A gente foi tomar picolé depois da brincadeira, e nós se divertimos muito na sorveteria, o sorvete estava tão bom naquele dia, só que a gente teve que voltar pra casa. por que tava tão tarde que minha mãe estava nós esperando.</p> <p>Na quele domingo, Eu estava brincando com minhas amigas elas se chamam Beatriz, Samira, Ana Clara, Maiza, Liah, Lúcia, Karol, Karolina, Nicole, Julha, Nayeli, Bia e só, a gente amava brincar de dominó.</p> <p>A gente se sentimos muito feliz com esse dia tão bom e tão lindo e no final do dia a gente descansou pro outro dia a gente ir pra Escola por que e segunda-feira, Então foi isso bjs.</p>

Quadro 12 – Quadro comparativo das versões textuais do Aluno 4

A seguir, serão analisadas as últimas produções textuais selecionadas para essa observação.

**7.2.5 Aluno 5****1- Identificação do aluno**

Adolescente do sexo masculino – 11 anos.

**2- Transcrição do manuscrito – primeira versão**

1. Uma noite eu e minha
2. mãe e meu pai estava
3. dormindo eu acordei
4. chorando e meu pai estava
5. muito cansado em tam meu
6. pai me pegou e me botou na
7. porta do banheiro e foi

8. dormir e eu fique brincando
9. e depois dormir.

### **3- Análise do professor da primeira versão textual do aluno**

Nesse primeiro texto, o aluno faz o relato curto de uma noite em que acordou chorando e o pai o colocou na porta do banheiro. Numa primeira leitura, não achei o fato interessante e senti a necessidade de reforçar o comando da atividade no bilhete pós-texto. Aqui faço uma autocrítica: o texto pertence ao aluno, portanto ele deve contar o que é de seu interesse, neste caso, um fato que o marcou. Às vezes, nós, professores, criamos expectativas nos textos que não são nossos. Precisamos ter o cuidado de não levar o aluno a escrever o que queremos ouvir.

Como outros colegas, em relação à pontuação, o aluno a empregou somente após a última palavra do texto.

O bilhete escrito como correção, nessa versão, encontra-se a seguir.

### **4- Transcrição do manuscrito do bilhete textual-interativo após a primeira versão**

-----<sup>24</sup> era para você escrever sobre um fato marcante que você ache interessante contar para seus colegas. O que você acha de seu texto? Se você quiser manter esse fato narrado, você pode dar mais informações sobre ele, fazer descrições, expressar sentimentos. Não se esqueça de dar um título.

### **5- Transcrição do manuscrito – segunda versão**

----- bebe<sup>25</sup>

1. Era uma noite que estava
2. dormindo com os meus
3. pais, depois eu acordei
4. e eu estava chorando
5. e o meu pai me pegou
6. no colo e mebotou na por-
7. ta do banheiro e eu esta-
8. va normal brincando po
9. um tempo, e a minha mãe
10. me pegou e botou pra dor-
11. mi e todo mundo dormiu.

<sup>24</sup> O vocativo utilizado nesse bilhete não foi transcrito para não identificar o aluno.

<sup>25</sup> O tracejado substitui o nome do aluno, utilizado no título do texto.

### **6- Análise do professor da segunda versão textual do aluno**

Na segunda versão, o aluno decidiu manter o fato escolhido na versão anterior e acrescentou um título conforme solicitado pela professora. Em relação à pontuação, além do ponto já utilizado na versão anterior, foram utilizadas duas vírgulas.

### **7- Transcrição do manuscrito – terceira versão**

----- bebé

1. Era uma noite que eu estava dormindo
2. com os meus pais. Quando deu 04:00h da
3. manhã, eu acordei, mas meu pai não gostou,
4. porque eu não dormi mais. E meu pai disse:
- 5.
6. – Filho porque você não dormi.
- 7.
8. Mas eu não dormia. Então meu pai me
9. Pegou no colo e me botou na frente do banhei-
10. ro. Mas minha mãe ficou com pena, e me
11. fez dormi.

### **8- Análise do professor da terceira versão textual do aluno**

Nessa terceira versão, o aluno passa a utilizar alguns elementos que contribuem para a progressão textual:

- a) Expressões que indicam tempo: “Quando deu 04:00h da manhã” (linhas 2 e 3);
- b) Conjunções que contribuem para a coesão como a adversativa em “mas meu pai não gostou” (linha 3);
- c) Discurso direto: “– Filho porque você não dormi.” (linha 6).

Quanto ao uso da pontuação, nessa versão, o aluno apresenta um considerável crescimento conforme se observa a seguir.

- a) O aluno delimitou todas as fronteiras sintáticas corretamente empregando a vírgula ou ponto como no primeiro parágrafo “Era uma noite que eu estava dormindo com os meus pais. Quando deu 04:00h da manhã, eu acordei, mas meu pai não gostou, porque eu não dormi mais. E meu pai disse:” (linhas 1 a 4);
- b) Utilizou a vírgula no adjunto adverbial deslocado “Quando deu 04:00h da manhã,” (linhas 2 e 3);

- c) Empregou os dois pontos para introduzir o discurso direto “E meu pai disse:” (linha 4);
- d) Utilizou o travessão para marcar o discurso direto “– Filho porque você não.” (linha 6).

### **9- Transcrição do manuscrito do bilhete textual-interativo após a terceira versão do aluno**

Releia a frase que é a fala de seu pai no texto e reveja a pontuação.

Reveja também a acentuação da palavra que está no título.

Nessa correção, considero que, embora ela esteja em forma de bilhete, está mais para uma correção indicativa e classificatória.

### **10- Transcrição do manuscrito – quarta versão**

----- bebê

1. Em uma noite, eu estava dormindo com os meus pais.
2. Quando deu 04:00h da manhã, eu acordei, mas meu
3. pai não gostou, porque eu não dormi mais. Então meu pai disse:
- 4.
5. – Filho! Porque você não dormi?
- 6.
7. Mas eu não dormia. Então meu pai me pegou no
8. colo, e me botou na frente do banheiro. Mas minha
9. mãe ficou preocupada, e me fez dormi.

### **11- Análise do professor da quarta versão textual do aluno**

Na última versão, o aluno revisou o sugerido pela professora no bilhete e reescreveu os trechos fazendo as correções necessárias. Note-se que o bilhete localizava os erros e classificava-os, mas não os resolvia, a correção foi feita pela reflexão do aluno, visto que ele teve de identificar qual seria a pontuação que deveria empregar e a forma ortográfica da palavra assinalada. Assim, ele foi capaz de acrescentar o ponto de exclamação para isolar o vocativo e substituir o ponto pelo ponto de interrogação ao final da frase interrogativa direta “– Filho! Porque você não dormi?” (linha 5). Além do solicitado pelo professor, o discente também corrigiu a grafia da palavra “então” antes escrita “emtão”.

Todas essas observações realizadas na análise da terceira e da quarta versões do aluno em questão comprovam o desenvolvimento de sua produção textual conforme atesta o quadro a seguir.

## 12- Quadro comparativo com a primeira e a última versão

PRIMEIRA VERSÃO	ÚLTIMA VERSÃO
<p>Uma noite eu e minha mãe e meu pai estava dormindo eu acordei chorando e meu pai estava muito cansado emtam meu pai mepego e mebotou na porta do banheiro e foi dormir e eu fique brincando e depois dormir.</p>	<p>----- bebê</p> <p>Em uma noite, eu estava dormindo com os meus pais. Quando deu 04:00h da manhã, eu acordei, mas meu pai não gostou, porque eu não dormi mais. Então meu pai disse:</p> <p>– Filho! Porque você não dormi?</p> <p>Mas eu não dormia. Então meu pai me pegou no colo, e me botou na frente do banheiro. Mas minha mãe ficou preocupada, e me fez dormi.</p>

Quadro 13 – Quadro comparativo das versões do Aluno 5

Ao analisar a primeira e a última versões dos textos desses alunos, fica visível o crescimento discursivo demonstrado na versão final. Os quadros comparativos expõem de forma clara o progresso que ocorreu na quarta versão, após as reescritas dos alunos e corroboram para reafirmar a necessidade de se desenvolver as práticas de revisão e rescrita textuais nos discentes.

A seguir veremos qual foi a opinião dos alunos sobre essas práticas.

### 7.3 A REFLEXÃO DOS ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DE REESCREVER

Ao final da Unidade Didática, após os alunos escreverem a versão final de seus textos, entreguei-lhes a primeira e a última versões e pedi que relessem ambas. A seguir, foram propostas as questões abaixo:

1. Qual dos textos está melhor, o primeiro ou o último?
2. Por quê?

3. Você acha que valeu a pena reescrever o seu texto?

4. Por quê?

Com esta atividade, objetivava-se levar os alunos a refletirem sobre a ação de reescrita textual, visto que, ao analisarem as duas versões, poderão perceber o progresso que obtiveram e assim, inicia-se um processo de conscientização da importância das práticas de revisão e reescrita textuais.

Neste dia, apenas dezenove alunos encontravam-se na turma. O gráfico abaixo, reproduz as respostas dadas à primeira questão, na qual eles tinham de identificar qual dos textos consideravam melhor.

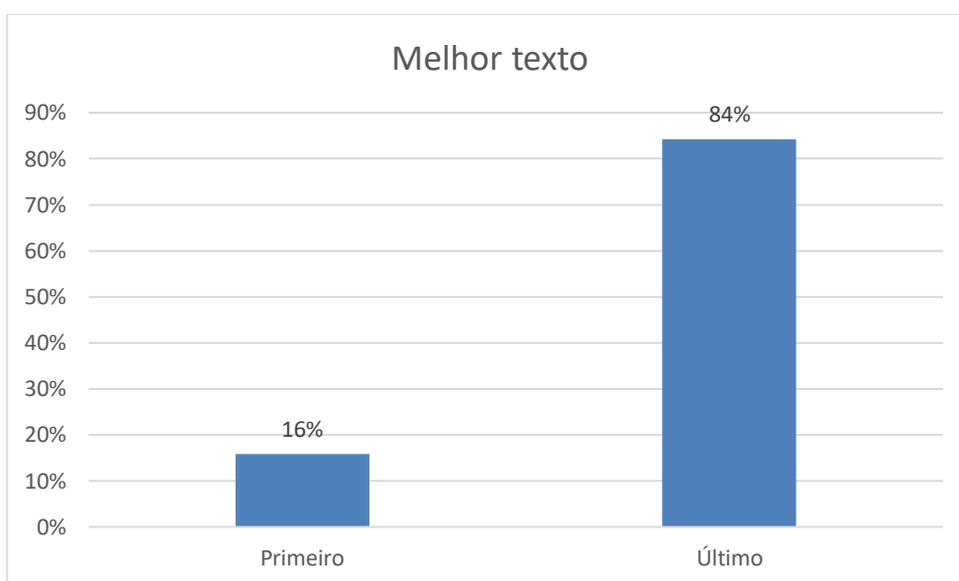


Gráfico 6 – Melhor texto

Conforme o exposto no gráfico, 84% dos alunos consideraram a última versão do texto melhor que a primeira. Ao serem perguntados pelo motivo de escolherem determinada versão, foram dadas, entre outras, as seguintes respostas para justificar a escolha da versão final:

*“Está escrito melhor que a primeira. Com mais pontuações.”*

*“Porque eu coloquei mais detalhes.”*

*“Porque no primeiro está muito confuso e no segundo não.”*

*“Porque no primeiro eu não botei um final legal, eu não botei de que a gente estava brincando e no outro eu botei.”*

*“Eu acho que descrevi melhor os acontecimentos e me dediquei mais.”*

*“Porque eu tive mais ideias.”*

*“Eu acrescentei mais coisas e ficou muito legal.”*

*“Porque eu acho que a última ficou melhor por causa da pontuação.”*

Diante dessas respostas, podemos verificar que os alunos atribuíram diversos fatores à melhoria da versão final. Além dos aspectos relacionados à pontuação, apontados por alguns alunos, destacam-se as questões semântico-discursivas, como o acréscimo de informações (*“coloquei mais detalhes”*; *“descrevi melhor os acontecimentos”*; *“tive mais ideias”*), a inclusão de um desfecho (*botei um final legal*), e fazem referência até à coerência (*“no primeiro está muito confuso e no segundo não”*).

E quando perguntados se acham que valeu a pena reescrever o texto, as respostas foram as seguintes:

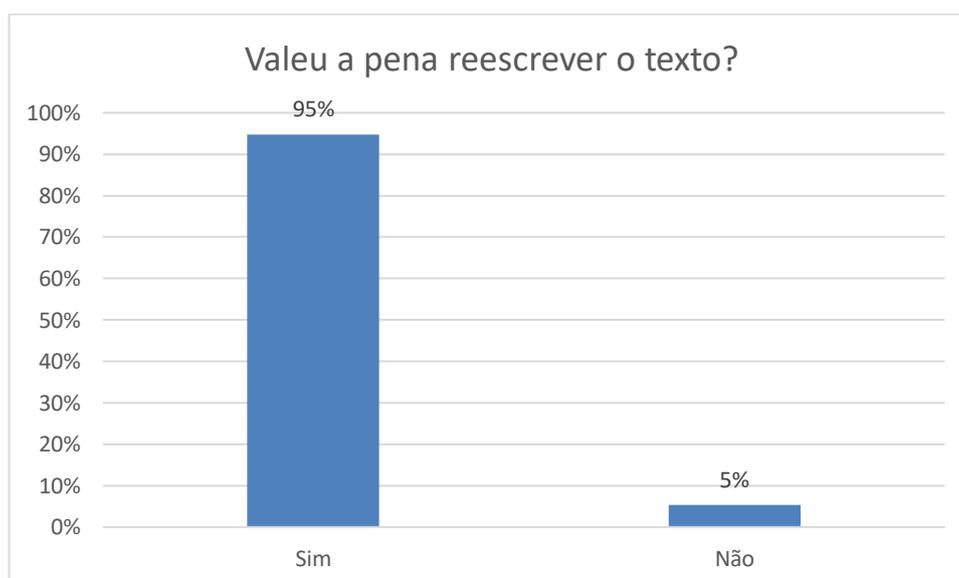


Gráfico 7 – Valeu a pena reescrever o texto?

Eu esperava obter como resposta resultados respectivamente semelhantes aos expostos no gráfico anterior, mas me surpreendi, ao verificar que apenas um aluno, que representa 5% do total, declarou que não valeu a pena reescrever o texto, ou seja, até alguns alunos que consideraram o primeiro texto melhor, acharam que valeu a pena a reescrita.

A seguir, algumas respostas dadas à quarta questão que lhes perguntava por que valeu a pena reescrever o texto.

*“Porque eu melhorei o texto e pude pensar no que eu errei e reescrevi melhor.”*

*“Porque eu acertei muitas coisas que estavam errado e eu pude botar os pontos e os parágrafos que estavam faltando.”*

*“Porque eu pensei melhor antes de escrever.”*

*“Porque ficou melhor do que o outro. No outro estava faltando ponto.”*

*“Porque aprende mais.”*

*“Porque ele ficou melhor pra mim e outras pessoas lerem.”*

*“A primeira história não ficou tão interessante como a última.”*

Essas respostas, falas simples dos alunos, refletem algumas características importantes sobre a ação de reescrita. Elas apontam para os aspectos reflexivos empregados pelos alunos durante essa atividade (*“pude pensar no que eu errei e reescrevi melhor”*; *“eu pensei melhor antes de escrever”*), indicam a reescrita como uma prática que promove a aprendizagem (*“Porque aprende mais.”*), e esclarecem que ela se faz necessária ao pensarmos no texto como um processo, como um evento comunicativo que visa a um leitor (*“Porque ele ficou melhor pra mim e outras pessoas lerem.”*).

A seguir, no último capítulo desse estudo, serão realizadas as considerações finais, nas quais serão apresentadas reflexões e conclusões acerca dos dados obtidos através das intervenções efetuadas para essa pesquisa.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivos: i) promover atividades que levassem os alunos a exercer a revisão e a reescrita textuais; ii) desenvolver uma unidade didática que promovesse a reescrita reflexiva e o uso da pontuação como instrumentos importantes à prática de produção textual. Tais objetivos surgiram da constatação de que os alunos não efetivam as etapas necessárias à prática de produção textual – planejar, escrever, reescrever – conforme proposto por Antunes (2003).

Os dados obtidos através das produções textuais e explicitados no capítulo anterior levam-nos a acreditar que os objetivos foram atingidos, visto que foram promovidas atividades que levaram os alunos a exercer a revisão e a reescrita textuais através de uma unidade didática que efetivava essas práticas, promovendo a reescrita reflexiva e o uso da pontuação como fatores importantes à produção textual.

Ao comparar a versão inicial da produção textual com a versão final, pode-se observar a evolução que ocorreu nas últimas produções. Mesmo que estas últimas versões ainda apresentem problemas, elas constituem-se num texto com mais qualidade que a primeira versão, indicando a pertinência das atividades desenvolvidas.

Esperamos ter contribuído para que o aluno perceba que a produção textual é um processo que pode não terminar na primeira versão, mas que são possíveis releituras, revisões e reescritas na busca por um produto melhor acabado. Todos os textos ficaram perfeitos? Não. Ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas os alunos puderam perceber que, através da revisão e da reescrita, seus textos ficaram mais “interessantes”, conforme atesta a fala de um aluno ao declarar o motivo de ter valido a pena reescrever o texto.

Parece óbvio, mas, para que o aluno seja capaz de revisar o seu texto, ele precisa ter conhecimentos para tal. Visando subsidiar os alunos nos tópicos que deveriam ser revisados e por reconhecer que a pontuação não é um mero aspecto gramatical, mas que se configura, também, como um elemento semântico-enunciativo importante para a construção do sentido do texto, ela foi escolhida como objeto de estudo, conforme já declarado. Essa característica enunciativa da pontuação é atestada por Dahlet ao afirmar que:

a pontuação sequencial pode servir para declarar uma intenção de comunicação orientada para a *argumentação*. Em outras palavras, como uma intenção, julgada informativa no plano semântico, se transforma, sob o efeito de uma certa pontuação, em intenção argumentativa (2006, p. 249).

A fim de promover o ensino da pontuação, foram elaboradas atividades a partir do enfoque da estrutura argumental como a estrutura que rege a formação das orações. Estas mostraram-se produtivas, por promoverem uma maior conscientização dos educandos acerca da estrutura da língua. Contribuíram, também, nesse aspecto, as atividades com material concreto (Cf. PILATI, 2017) e os exercícios de reconhecimento, comparação e correção conforme propostos por Gerhardt (2017). Esses exercícios buscavam levar os alunos a refletirem sobre os usos da língua e não, apenas, a darem nomes aos fatos da língua.

Destaca-se a importância da utilização do material concreto nesse processo. Ao utilizarem as fichas, em grupo, os alunos movimentavam os sintagmas das orações sem o trabalho de apagar e reescrever novamente, então reelaboravam as estruturas oracionais quantas vezes achassem necessárias. À medida que iam formulando e reformulando essas estruturas, seus conhecimentos linguísticos iam sendo explicitados e confrontados com os dos outros integrantes do grupo, promovendo, dessa forma, maior conscientização dos aspectos linguísticos.

De acordo com Gerhardt:

O trabalho de ensino de gramática voltado para o ensino da escrita, com discussão de conteúdos e práticas didáticas em função dos saberes necessários para o aprimoramento dessa habilidade, é uma tarefa eminentemente escolar e, por excelência, um trabalho de letramento linguístico; embora seja custoso em termos de esforço, seu alcance é amplo e bastante proveitoso (2017, p. 61).

Acredito que, de fato, as atividades desenvolvidas, baseadas numa teoria gramatical que visa às *regras de uso* e não apenas à *classificação das unidades da língua*, como bem esclareceu Antunes (2003), tenham sido proveitosas, dado que, buscou-se levar o aluno a empregar a pontuação de forma consciente e reflexiva em lugar de um uso pautado pela intuição.

Outro fator importante nesse estudo, foram as correções utilizadas. A intervenção do professor auxilia o aluno-autor na conscientização da escrita como processo, pois será o docente que, inicialmente, apontará os caminhos, indicando os aspectos que deverão ser revisados. Nesse sentido, a utilização dos bilhetes textuais-interativos (Cf. RUIZ, 2015), mostraram-se muito pertinentes.

O bilhete, como forma de correção textual-interativa, escrito ao final do texto do aluno, constitui-se como um outro texto, e como tal, deve estar atento a todas as especificidades que envolvem o processo interlocutivo subjacente à produção textual. Assim sendo, o professor

deve atentar para o leitor de seu texto, o aluno, de acordo com os critérios de textualidade, considerando, entre outros fatores, os conhecimentos prévios dos discentes.

Esse tipo de correção, envolve ainda, um duplo processo de leitura: a leitura que o professor faz do texto do aluno; e a leitura que o aluno faz do texto (bilhete) do professor. Ou seja, esse processo envolve duas situações enunciativas com todos os fatores pertinentes à produção textual considerados nesse estudo. E pode ser que essas leituras não sejam coincidentes, pois:

Privilegiar o estudo do texto, em sala de aula ou em outros espaços, é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. (GERALDI, 2006, p. 2).

Essa instabilidade pode estar, inclusive, no bilhete do professor, que pode produzir um texto que não promova o acesso interpretativo do aluno, levando-o à não efetivação das orientações pretendidas pelo docente. Todos esses fatores comprovam a importância da forma de mediação do docente no processo de ensino-aprendizagem das práticas de produção textual.

O processo de reescrita nem sempre é tão simples. Pode ser que a leitura que o aluno faz da correção do professor não contemple a intencionalidade pretendida pelo docente, levando-o a não atender ao solicitado. Mas também pode ocorrer, no processo de revisão e, conseqüente, reescrita, de o aluno atentar para elementos que não foram privilegiados pela correção do professor, e corrigindo-os na próxima versão. Isso comprova ainda mais a relevância dessas práticas.

Gostaria de destacar que, embora os alunos tenham sido avisados, desde o início, de que seus textos seriam lidos pelos colegas e, portanto, deveriam ser produzidos visando a esse leitor, alguns ainda resistiram a entregá-los aos outros estudantes para leitura. Essa atitude demonstra o fato de o aluno não estar acostumado a escrever para outro leitor que não seja o professor. Apesar da resistência inicial, os discentes acabaram realizando a atividade e lendo, de forma interessada, as produções dos colegas de turma.

Algumas versões finais produzidas pelos alunos durante a realização desse estudo ainda apresentam problemas das mais diversas ordens, mas, todas apresentaram-se como um texto de mais qualidade que a primeira versão. O que se pode fazer, a partir desse momento, é utilizar essas produções para uma nova diagnose e iniciar uma nova intervenção didática.

Enfim, faz-se necessário esclarecer que as atividades de intervenção propostas nesse estudo configuram-se como atividades que iniciam um processo de conscientização do aluno sobre a necessidade de se revisar e reescrever o texto, levando-o a perceber que essas ações são produtivas; os estudos referentes ao uso da pontuação também são introdutórios, sendo indispensável um trabalho contínuo e sistemático dessas práticas para que, no futuro, tenhamos alunos que produzam textos adequados à situação comunicativa.

## 9 REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. *Nova proposta de classificação territorial do IBGE vê o Brasil menos urbano*. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-07/nova-proposta-de-classificacao-territorial-do-ibge-ve-o-brasil-menos-urbano>>. Acesso em 21 de dez. de 2018.
- ANTUNES, Irandé Costa. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, Denilda. *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: Edufal, 2000, p. 13 – 20.
- \_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (Org.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9 – 21.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Rev. da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. (Org.) São Paulo: Contexto, 2. Ed., 2016, p. 31 – 54.
- BORGATO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Português*. v. 6. 2.ed. São Paulo: Ática, 2016 p. 151-153.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: \_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 31 – 52.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. v. 2. 2. ed. Brasília: MEC, 2000.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. Uma sinopse de uma Gramática textual. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigríd. *Da língua ao discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. P. 59 – 74.
- CATACH, Nina (org). *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996.
- DAHLET, Véronique. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- DUARTE, Maria Eugenia. Termos da oração. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 184 – 203.

EDICASE. Piadas para crianças. Clubinho das Piadas. Ed. 18. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=DfA4DwAAQBAJ&pg=PA16&lpg=PA16&dq>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI escolar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.) *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? In: Inês F. S. Bragança; Mairce S. Araújo; Marcia S. Alvarenga e Lúcia V. Maurício. (Org.). *Vozes da Educação. Memórias, histórias e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008 Disponível em <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20>> Acesso em 03 abr 2016.

GERHARDT, Ana Flávia. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

IBGE. Duque de Caxias. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>>. Acesso em 29 de dez. de 2018.

INEP. Ideb – Resultados e metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 29 de dez. de 2018.

INFOENEM. *As vírgulas e a mudança de sentido*. 31 de jan. de 2016. <Disponível em <https://www.infoenem.com.br/as-virgulas-e-a-mudanca-de-sentido/>>. Acesso em 04 dez. 2018.

KLINK; KLINK; KLINK, 2010. *Férias na Antártica*. In: BORGATO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Português*. V. 6. 2.ed. São Paulo: Ática, 2016 p. 151-152.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANOELA, Larissa. *O diário de Larissa Manoela*. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2016, p. 12-16.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 240 – 258.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_; SANDOVAL, Alzira Neves; ZANDOMÊNICO, Stefania Caetano Martins de Rezende. *Revisão de textos nas aulas de gramática: uma prática eficiente*. Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura. São Cristóvão: UFS, v. 25, mai./ago., 2016. p. 217 – 229.

PRESTES, Maria Luci. *O ensino de pontuação em uma perspectiva textual-discursiva*. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE\\_IV/IV\\_SENALE/Maria\\_Luci\\_Prestes.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Maria_Luci_Prestes.htm)> Acesso em: 10 de set. de 2017.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redação na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba e TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/index.php/3o-distrito/>> Acesso em: 29 de dez. de 2018.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WALKER, Mort. *O livro de ouro do Recruta Zero*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2014.

WIKIPÉDIA. *Quarto em Arles*. <Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Quarto em Arles](https://pt.wikipedia.org/wiki/Quarto_em_Arles)>. Acesso em 04 de ago. de 2018.

XAVIER, Antonio Carlos. *Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos*. Recife: Respel, 2012.

**ANEXO A – QUESTIONÁRIO-PESQUISA****QUESTIONÁRIO-PESQUISA**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

1- Você costuma planejar o que vai escrever?

( ) Nunca. ( ) Algumas vezes. ( ) Quase sempre. ( ) Sempre.

2- Você costuma escrever um rascunho de seu texto?

( ) Nunca. ( ) Algumas vezes. ( ) Quase sempre. ( ) Sempre.

3- Você costuma reler o texto que você escreveu?

( ) Nunca. ( ) Algumas vezes. ( ) Quase sempre. ( ) Sempre.

4- Você costuma reescrever o seu texto?

( ) Nunca. ( ) Algumas vezes. ( ) Quase sempre. ( ) Sempre.

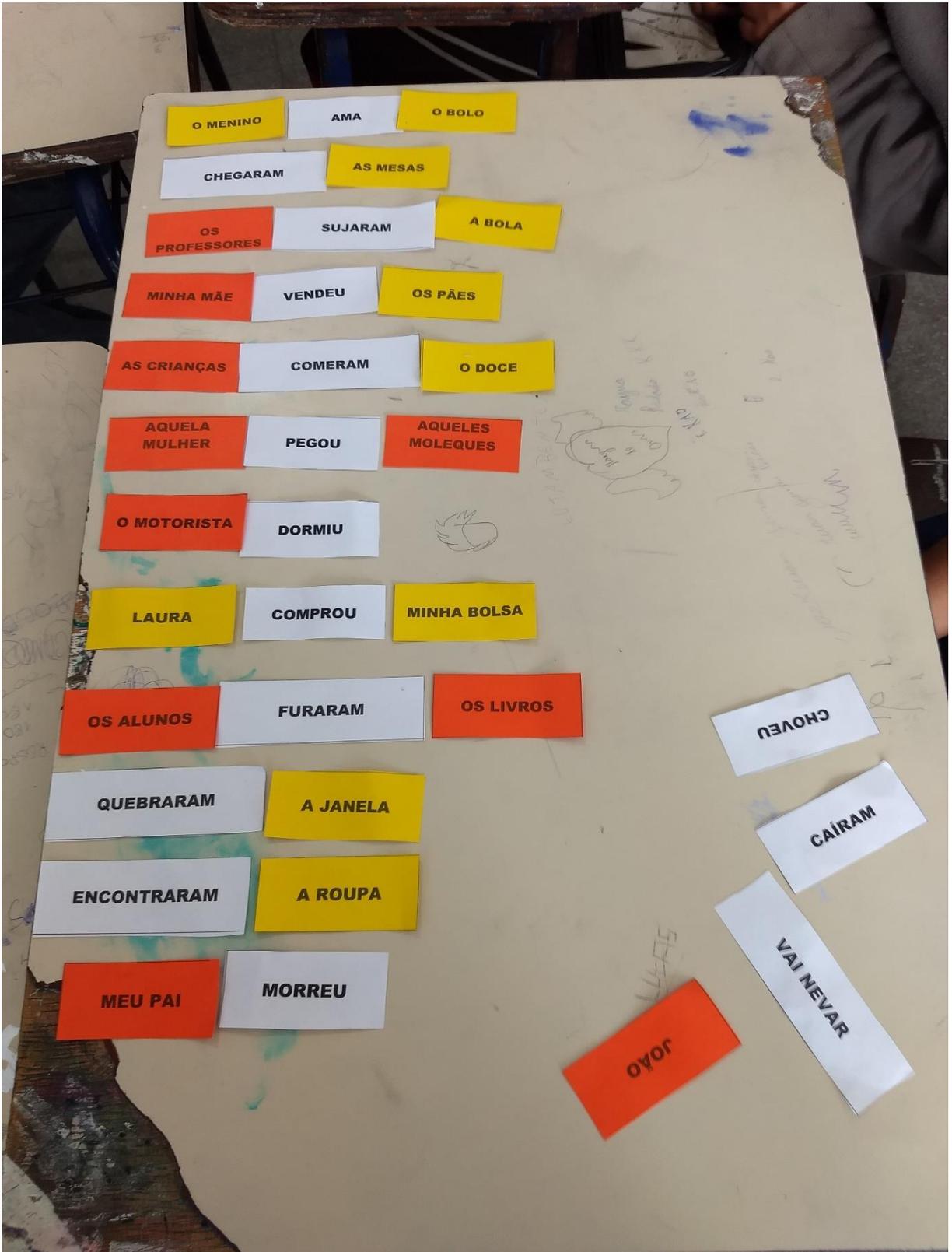
5- Quando você recebe os textos corrigidos, você observa o que foi assinalado ou escrito pelo professor?

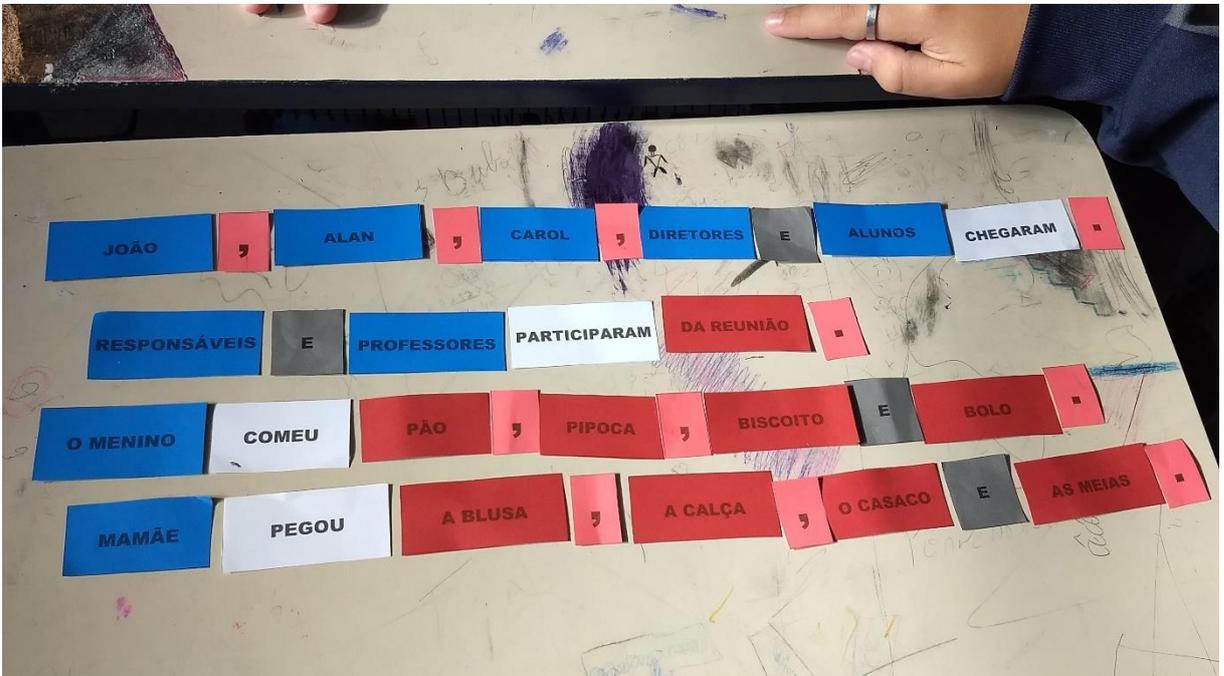
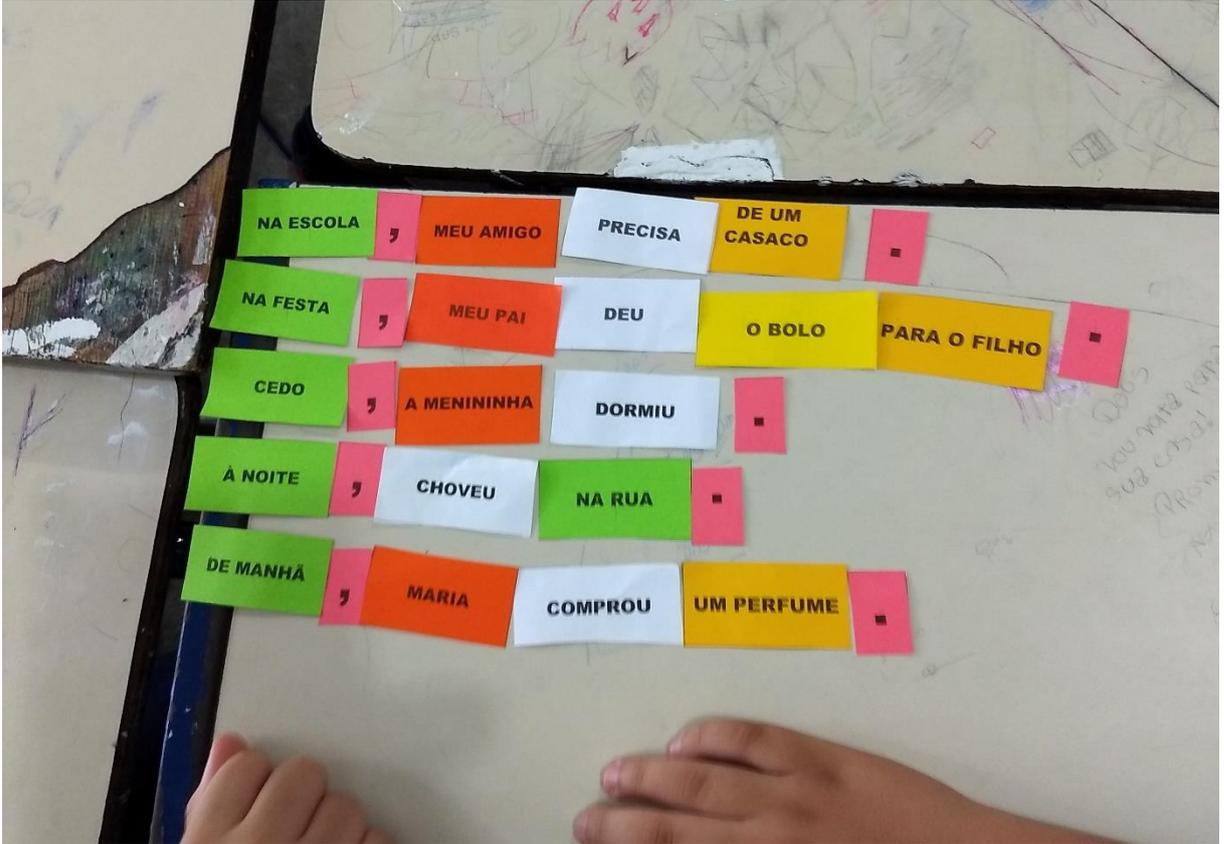
( ) Nunca. ( ) Algumas vezes. ( ) Quase sempre. ( ) Sempre.

6- Você costuma corrigir os erros assinalados pelo professor?

( ) Nunca. ( ) Algumas vezes. ( ) Quase sempre. ( ) Sempre.

**ANEXO B – FOTOS DAS ATIVIDADES COM MATERIAL CONCRETO**





ANEXO C – Manuscritos dos textos dos alunos e bilhetes de correção – Aluno 1

Versão 1

O dia que eu fui no cinema

Em um dia maravilhoso, eu e o minha família decidimos ir em um clube de piscina, e o minha família estava pegando Nelson e eu fomos de tomar no piscina, o piscina era muito divertida e eu gostei de me afogar, e quando eu que estava dentro de água eu estava concentrado de jogar não vim em meu afogando, e quando eu no piscina eu me levantei. E eu fiquei muito feliz no hora mais depois eu fiquei feliz.



The Simpsons TM & © 2014 Fox

Vamos pensar no seu texto? Você precisa melhorar a letra, pois estou com dificuldade para entendê-la. Você pode contar o que você sentiu, qual foi a reação de sua mãe e como tudo terminou.



## Versão 2

O dia em que eu fiz a cirurgia  
 Quando eu me apeguei e quando meus  
 irmãos mãe ficou chorando muito muito  
 chorando. Mas depois eu fiquei feliz e felici-  
 do, minha mãe e minha protetora e por  
 isso eu fiz a cirurgia em casa. Minha mãe  
 não queria alguma coisa ruim

## Versão 3

O dia em que eu abri o bumbum

OLÁ PESSOAL! EU SOU O \_\_\_\_\_ E HOJE  
 EU VOU CONTAR UMA HISTÓRIA PRA VOCÊS. COMO  
 VOCÊS SÁ VIRAM PELO TÍTULO, EU VOU CONTAR  
 QUANDO EU ABRI A BARRIGA.

\* Um Belo dia, umas 13:00 EU ESTAVA  
 EM CASA, SÁ HAVIA COMIDO, SÁ FIZ TUDO  
 QUE TINHA QUE FAZER. FEITO ISSO EU FUI  
 CORRENDO DENTRO DE CASA PRA IR  
 ... SOGAR BOLA. ESTAVA CORRENDO MESMO E TRO-  
 PECEI DENTRO DE CASA, MINHA MÃE VEIO ME  
 VER E PERGUNTOU:

- O QUE FOI SOGO?
- MÃE! ESTÁ DOENDO MUITO! AHAAAAH
- FILHO MAIS VOCÊ NEM CAIU FORTE

QUANDO EU LEVANTEI A BLUSA... E U TINHA  
 ABERTO A BARRIGA, MINHA MÃE FICOU DESAPERADA  
 CHAMOU MEU PAI, MEU IRMÃO, MEU AVÔ E MINHA  
 IRMÃ ME LEVOU PARA O HOSPITAL, E DEPOIS  
 FICOU TUDO TRANQUILO E EU FIQUEI BEM,

**Bilhete de correção**

Victor, Seu texto ficou muito bom!  
Faltou o título e, pelo que li no 1º parágrafo, ele é parte importante de seu texto.

Você usou a pontuação muito bem, só gostaria que você revisasse algumas:

→ Relia onde você usou travessão. Um deles não é necessário, pois não faz parte do diálogo.

→ Você se lembra que separamos o vocativo (a palavra que usamos para chamar alguém) com alguma pontuação?

Não ficou claro para mim quem te levou para o hospital. Relia o final de seu texto e veja como pode resolver isso.

## Versão 4

O dia em que eu abri o coração

OLÁ PESSOAL, EU SOU O [REDACTED] E HOJE EU VOU CONTAR UMA HISTÓRIA PRA VOCÊS. COMO VOCÊS JÁ VIRAM PELO TÍTULO, EU VOU CONTAR QUANDO EU ABRI A BARRIGA.

Um belo dia, uma 13:00 eu estava em casa, já havia comido, já fiz tudo que tinha que fazer. Feito isso eu fui jogar bola. Estava correndo muito e tropecei dentro de casa, minha mãe veio me ver e perguntou:

- O QUE FOI SOÃO?

- Mãe! Está doendo muito! AAAAA!

- Filha! Mais você nem caiu muito forte.

Quando eu levantei a blusa... eu tinha aberto a barriga, minha mãe ficou desesperada. Chamou meu pai, meu irmão, meu avô e minha irmã. Ai meu pai me levantou e me levou para o hospital. Depois ficou tudo tranquilo e eu fiquei bem.

## ANEXO D – Manuscritos dos textos dos alunos e bilhetes de correção – Aluno 2

## Versão 1


 Estava eu jogando video-game na minha sala como sempre, estava molhado e a chuva estava perto de chegar. Então eu estava jogando mais ou menos 4 ou 5 horas, depois de um tempo a chuva chegou, mas não era uma chuva normal, era uma muito forte e forte, mas era só chuva, então eu continuei jogando até que uma hora deu um vento **TÃO** forte que simplesmente arrancou quase todas as folhas de uma árvore perto da minha casa, quase caiu também, mas por pouco só, acabou não caindo.

Vamos pensar no seu texto? O início ficou ótimo. Você fez a introdução como deve ser, descreveu a chegada da chuva. Você poderia falar mais sobre esse dia, o que aconteceu, o que você sentiu. Como foi depois que a chuva passou? Pense num final bem legal e não esqueça de dar um título.



## Versão 2

## ① vento (remake)

Laí estava eu jogando videogame na minha casa (à noite?) Como sempre, o céu estava totalmente nublado, e a chuva estava prestes a chegar, confesso que senti um friozinho na barriga, mas era apenas chuva, não tinha nada demais, então eu continuei jogando, e jogando.

Eu fiquei jogando por mais ou menos 4 ou 5 horas (como sempre também) eu já estava preocupado com a chuva, e da chuva, não fiquei com medo, até dar um vento muito forte que quase arrancou todas as folhas de uma árvore perto da minha casa, quase caiu também, mas por muito sorte, não caiu.

## Versão 3

① Dia em que tudo deu errado.

No começo, estava tudo certo, eu estava jogando meu jogo favorito e o tempo estava ótimo e eu estava numa boa, até que o meu irmão começou a embalar meu saco, querendo ir para o PC. Eu deixei ele ir, só que, por algum motivo começaram a chover, então ele não podia ir mais, <sup>ele sabe em quem ele colocou a culpa?</sup> em mim! e pra piorar a situação, começaram a travejar, e como eu costumava ir trabalhar de noite, eu não conseguia ir trabalhar, mas eu não liqui muito,

mas, quando começou a chover a varajar da minha janela, molhou a chloa toda, e pra minha não surpresa, começaram a varajar do patio do sala, e eu fiquei lá no canto esperando a chuva parar, e depois de um tempo, parei, só que abrir o telhado e que aconteceu? Faltou luz! ou seja, não dava pra fazer nada, então, de novo, eu esperarei a luz voltar, demoraram mais ou menos 3 ou 4 horas pra voltar, mas voltaram, só que a internet caiu e ficou assim por mais ou menos, 3 dias! ainda lembro que tudo acabou, e depois ficou tudo normal.

## Versão 4

☉ dia em que deu tudo errado

No começo, estava tudo certo, eu estava jogando meus jogos favoritos numa boa, até que meu irmão começou a encher meu saco, querendo ir para o PC. Eu deixei ele ir, só que, por algum motivo, começou a chover, então ele não podia ir mais, pois a internet cai quando chove, e sabe em quem ele botou a culpa? Em mim! e pra piorar a situação, começaram a trabalhar, e como eu costumo tomar banho à noite, eu não consegui tomar banho, mas eu não liguei muito, mas chover tanto que começaram a vazar da minha janela, molhou o chão todo, e pra minha não surpresa, começaram a vazar da parede da sala e eu fiquei lá no canto esperando parar, e depois de um tempo, parou, só que adivinha o que aconteceu? Faltou luz! Ou seja, não teve pra fazer nada, então de novo, eu espero a luz voltar, demorou mais ou menos 3 ou 4 horas pra voltar, mas voltou, só que a internet caiu, e ficou assim por mais ou menos, 3 dias! ainda além que tudo acabou e depois ficou tudo normal.

## ANEXO E – Manuscritos dos textos dos alunos e bilhetes de correção – Aluno 3

## Versão 1



Um dia eu tinha ido  
 no Shopping com meu  
 pai, meu tio e a minha  
 mãe e os meus primos  
 e meu irmão estavam brincando  
 no bamburdeio e meu pai foi  
 levar o meu primo no Bamburdeio  
 eu fiquei com o meu tio e  
 meu tio foi embora a minha prima  
 no bamburdeio e eu e meu  
 irmão foi e saímos do bamburdeio  
 e saímos para procurar meu pai  
 fora o bamburdeio se que nos não  
 achamos e o segurança chamou  
 gente e falou  
 não me acharam  
 e meu pai achou a gente e  
 fomos em casa.

Seu relato está bem interessante. Ainda pode-  
 mos melhorá-lo mais. Você pode descrever o  
 que sentiu quando se viu perdido com seu  
 irmão e também, como foi o  
 reencontro com seu pai. Ah! E não  
 se esqueça de dar um título bem  
 legal.



Versão 2

DSTQSS

## Perdido no Shopping

Um dia eu tinha ido no Shopping com meu pai, meu tio e a minha avó e os meus primos. Lá eu meu irmão estavam brincando no brinquedo e meu pai foi ler os meus primos no banheiro.

eu meu pai - falou ficou aborrido e eu fiquei que eu vou ler e eu no banheiro.

eu minha primos falou - tio me bateu no ouvido brincando.

porque ela foi muito pequena, então meu tio falou - ficou porque eu ler e eu no banheiro e meu pai estava demorando e eu falei

- Como aconteceu ele.

eu nos fomos.

mas a gente não achou e eu não sabia como voltar.

Eu pensei desesperado, estava perdido.

mas e humilhação pensar não se eu tivesse meu irmão lá ficaria surtado e ia chorar

e a segurança estava urgente e de

ansiedade e quando nos vimos meu pai

meu irmão sorrindo abraçar ele

## Versão 3

## Perdido no Shopping

Um dia eu tinha ido no Shopping com o meu pai, tio, e minha avó, e os meus primos e meu irmão. Estávamos no brinquedo aí meu pai foi buscar meu primo no brinquedo.  
aí meu pai falou.

- Tio aqui olhando as coisas que eu vou levar ele no brinquedo.

Ele disse para o meu tio: minha primo falou.

- Tio me brato na aquele brinquedo.

Porque ela era muito pequena, meu tio falou.

- Tio porque vou levar ela no brinquedo.

- Oi meu pai estava demorando aí eu falei.

- Vamos procurar ele.

que nos fomos, mais a gente não  
sabeu e eu não sabia como  
voltar.

Eu pensei ~~talvez~~ estou perdendo  
mas eu pensei ~~mas~~ também pensei  
não se eu gritar meu coração vai  
ficar assustado e ia chorar

Até a segurança acabou a gente  
e depois ele anunciou a segunda  
nos vimos meu pai nos fomos casando  
abandonar eles.

se nos fomos, mais a gente não  
sabeu e eu não sabia como voltar.

Eu ~~pensei~~ talvez estou perdendo mas  
eu pensei ~~mas~~ também pensei  
se eu gritar meu coração vai  
ficar assustado e ia chorar.

Depois ele anunciou a segunda  
nos vimos meu pai nos fomos casando  
abandonar eles.

Seu texto ficou muito bom! Para  
ficar ainda melhor, você poderia re-  
ver o uso da palavra "ai". Você a utilizou  
muitas vezes. Será que ela é necessária?  
Reveja também a pontuação onde está  
marcado com O e os trechos com {.

**Observação:** O texto escrito a lápis que se encontra entre o texto à caneta e o bilhete de correção, assim como as marcações "X", foram escritos durante a revisão da aluna para escrever a última versão.

## Versão 4

## Perdida no Shopping

Um dia eu tinha ido no shopping, com o meu pai, tio, e minha avó, e os meus primos e meu irmão. Estava no brinquedo, aí meu pai foi levar meu primo no banheiro.

meu pai falou:

- Tia aqui olhando as crianças, que eu vou levar ele no banheiro.

Ele falou com o meu tio. minha prima falou:

- Tio, me leva na aquele brinquedo.

Porque ela era muito pequena.  
meu tio falou comigo e meu irmão:

- Tia porque, vou levar ela no brinquedo.

meu tio estava demorando, meu pai também eu falei:

- Vamos procurar ele.

Nos fomos, mais agente não, achou e eu não sabia como voltar.

Eu sei que estou perdido mais eu pensei, também pensei, não. Se eu gritar meu irmão vai

chorar.

Logo depois, o segurança veio achar. agente depois ele anunciou quando nos vimos, meu pai nos fomos abraçando, abraçar ele.

## ANEXO F – Manuscritos dos textos dos alunos e bilhetes de correção – Aluno 4

## Versão 1



meus amigos

Essa uma vez eu tava brincando com meus amigos eu gostava muito, muito, feliz eu estava eu gosto muito dos meus amigos eles sempre brincam com mim.

No dia de minhas férias eles brincam muito com amigos das férias lá para minha casa e a gente brinca muito. Eu e meus amigos ficamos muito felizes, eu a Samira, Ana Clara, Maíza e a Andréia. Brincamos muito, e a gente no final do dia fomos tomar picolé.

Vamos pensar no seu texto? Você pode contar sobre um dia que você gostou muito. Pense em um dia específico, nas pessoas com quem você estava, de que vocês brincaram, como se sentiram - Pense num final bem legal.



## Versão 3

## Meus Amigos

1.

Em um Domingo, eu estava brincando com meus amigos na rua da minha casa na calçada, eu estava muito feliz, a gente estava brincando de dominó, a rua estava tão calma e o dia que era domingo o dia mais especial.

A gente foi tomar "Picolé" depois da brincadeira, e nós se divertimos muito na sorveteria, e sorvete estava tão bom na aquele dia, só que a gente teve que voltar pra casa por que estava tão tarde que minha mãe estava nós esperando.

No mesmo domingo, eu estava brincando com minhas amigas elas se chamavam Beatriz, Samira, Ana Clara, Thaizer, Alida, Duda, Karol, Karolina, Nicole, Gulhar, Nayeli, Bia e só, a gente amava brincar de dominó.

A gente se sentiu muito feliz com esse dia tão bom e tão lindinho e no final do dia a gente descançou pro outro dia a gente ir pra Escola por que 1 Segunda-feira, então foi isso só.

## ANEXO G – Manuscritos dos textos dos alunos e bilhetes de correção – Aluno 5

## Versão 1

 Uma noite eu e minha mãe e meu pai estava dormindo eu acordou chorando e meu pai estava muito comovido então meu pai me pegou e me levou na porta do banheiro e foi dormir e eu fiquei brincando e depois dormi.

era para você escrever sobre um fato marcante que você ache interessante contar para seus colegas. O que você acha de seu texto? Se você quiser manter esse fato narrado, você pode dar mais informações sobre ele, fazer descrições, expressar sentimentos. Não se esqueça de dar um título.

## Versão 2

Era uma noite que estava  
 dormindo com os meus  
 Pais, de Pais eu acordei  
 e eu estava chorando  
 e o meu Pai, me pegou  
 no colo e me botou na Por-  
 ta do banheiro e eu esta-  
 va normal brincando por  
 um tempo, e a minha mãe  
 me pegou e botou pra dor-  
 mi e todo mundo dormiu.

## Versão 3

Era uma noite que eu estava dormindo  
 com os meus Pais. Quando deu 04:00h da  
 manhã, eu acordei, mas meu pai não gostou,  
 porque eu não dormi mais. E meu pai disse:  
 - Filho! Porque você não dormiu?  
 Mas eu não dormia. Então meu pai me  
 pegou no colo e me botou na frente do banhei-  
 re. Mas minha mãe ficou com pena, e me  
 fez dormir.

Leia a frase que é a fala de seu pai no texto e reveja a pontuação.

Reveja também a acentuação da palavra que está no título.

#### Versão 4

o bebê

Em uma noite, eu estava dormindo com os meus pais. Quando deu 04h00h da manhã, eu acordei, mas meu pai não gostou, porque eu não dormi mais. Então meu pai disse:

- Filho! Porque você não dormiu?

Mas eu não dormia. Então meu pai me pegou no colo, e me bateu na frente do banheiro. Mas minha mãe ficou preocupada, e me fez dormir.