

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE FERNANDA CAMARGO SAMPAIO

**O USO DA PONTUAÇÃO EM ATIVIDADES LINGUÍSTICAS E
EPILINGUÍSTICAS: o gênero fábula em foco**

São Paulo

2015

ALINE FERNANDA CAMARGO SAMPAIO

**O USO DA PONTUAÇÃO EM ATIVIDADES LINGUÍSTICAS E
EPILINGUÍSTICAS: o gênero fábula em foco**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do grau
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira.

São Paulo
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.91 Sampaio, Aline Fernanda Camargo
S192u O uso da pontuação em atividades linguísticas e epilinguísticas: o gênero fábula em foco / Aline Fernanda Camargo Sampaio; orientação Idméa Semeghini-Siqueira. São Paulo: s. n., 2015.
233 p. ils.; graf.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Língua materna - Ensino e aprendizagem 2. Oralidade 3. Leitura
4. Escrita 5. Pontuação 6. Fábulas I. Semeghini-Siqueira, Idméa, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aline Fernanda Camargo Sampaio

O USO DA PONTUAÇÃO EM ATIVIDADES LINGUÍSTICAS E EPILINGUÍSTICAS: o gênero fábula em foco

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira (Orientadora)
Faculdade de Educação da USP

Assinatura _____

Profa. Dra. Zilda Maria Zapparoli
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP

Assinatura _____

Prof. Dr. Émerson de Pietri
Faculdade de Educação da USP

Assinatura _____

Profa. Dra. Maria Adélia Ferreira Mauro (Suplente)
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP

Assinatura _____

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos (Suplente)
Faculdade de Educação da USP

Assinatura _____

Profa. Dra. Gema Galgani Bezerra Rodrigues (Suplente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Assinatura _____

Aos meus pais, Roberto e Abigail, por tudo o que representam em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me guiado com sabedoria até aqui, revelando-me os melhores caminhos e colocando neles as pessoas certas.

À Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira, pela oportunidade, orientação e apoio dedicados durante esta trajetória do Mestrado.

Aos meus pais, Roberto e Abigail, pela presença constante e amorosa em todos os momentos de minha vida.

À minha irmã, Juliana, pela amizade e parceria de sempre.

À Profa. Dra. Zilda Maria Zapparoli, à Profa. Dra. Maria Adélia Ferreira Mauro e ao Prof. Dr. Émerson de Pietri, pelas preciosas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os professores que participaram de minha formação na Pós-Graduação em Educação da FEUSP, em especial ao Prof. Dr. Nilson José Machado e ao Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A vocês, meu carinho e gratidão!

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse Amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom da profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse Amor, nada seria.

(COR, 13: 1,2)

RESUMO: A função primeira da pontuação é dotar a modalidade escrita da língua de legibilidade, viabilizando a compreensão tanto na leitura silenciosa quanto na leitura oral (Dahlet, 2007). Os poucos estudos realizados em torno do ensino e da aprendizagem da pontuação, bem como as dificuldades que os alunos encontram para se apropriarem adequadamente desses sinais, necessários ao texto escrito, motivaram-me a pensar numa proposta de pesquisa que auxiliasse os alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I. A partir de uma avaliação diagnóstica e formativa (ADeF) da produção escrita (texto opinativo) desses alunos, em uma situação comunicativa que lhes ofereceu liberdade de expressão, foi possível detectar algumas dificuldades inerentes ao uso da pontuação. Foram propostas atividades envolvendo oralidade, leitura e escrita, ou seja, atividades linguísticas e epilinguísticas, contendo procedimentos para aguçar a percepção e instaurar a reflexão no que tange ao uso da pontuação, seguindo a norma padrão da modalidade escrita (sequência didática baseada no gênero fábula). A revisão da literatura evidenciou que a pontuação é um tópico pouco valorizado em pesquisas no contexto de ensino e aprendizagem de língua escrita. Em geral, a temática se restringe à aplicação prática com ênfase em normas prescritivas instituídas pela gramática tradicional. Nesta pesquisa, partimos de uma concepção interacional de linguagem (Geraldi, 1996), entendendo o texto não como uma estrutura acabada (produto), mas como parte de atividades mais globais de comunicação (Koch, 1997). Quanto ao conceito de atividades linguísticas e epilinguísticas, bem como as reflexões sobre os caminhos e descaminhos para o ensino e a aprendizagem de língua materna, fundamentamo-nos nos estudos propostos por Franchi (1991, 1992), Semeghini-Siqueira (1977, 1998, 2015), Geraldi (2002) e Bezerra (2004). No que se refere às discussões sobre os gêneros do discurso, tomamos como base os aportes teóricos explicitados por Bakhtin (2000, 2003). Quanto ao uso dos gêneros em contexto escolar, baseamo-nos na perspectiva dos seguintes autores: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e Gomes-Santos (2007). Como procedimentos metodológicos, recorremos à pesquisa de cunho etnográfico e à pesquisa-ação, uma vez que foi realizado o acompanhamento *in loco* da prática docente em ambiente escolar. Ao finalizar, verificamos que os procedimentos adotados foram eficazes, pois propiciaram alterações significativas no uso dos sinais de pontuação nos passos finais da sequência didática.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua materna. Oralidade, leitura e escrita. Epilinguístico. Pontuação. Sequência didática. Fábula.

ABSTRACT: The primary function of punctuation is to provide the writing language readability, enabling the understanding of both the silent reading and the oral reading (Dahlet, 2007). The few studies carried out around the teaching and score learning as well as the difficulties that students encounter to appropriate properly these signals, required the written text, prompted me to think of a research proposal which would help students of 5th year the Elementary School I. From a diagnostic and formative assessment (DaFA) of writing production (opinionated text) of these students in a communicative situation that offered them freedom of expression, it was possible to detect some difficulties inherent to the use of punctuation. It was proposed activities involving speaking, reading and writing, or language activities and epilinguistics containing procedures to sharpen perception and establish the reflection with respect to the use of punctuation, following the standard writing (didactic sequence based on the fable genre).The literature review showed that the punctuation is a less valued topic in research on teaching and learning context of written language. In general, the theme is limited to practical application with an emphasis on prescriptive rules imposed by traditional grammar. In this research, we start from an interactional design language (Gerald, 1996), understanding the text not as a finished structure (product), but as part of more global communication activities (Koch, 1997). The concept of linguistic activities and epilinguistics as well as reflections on the ways and waywardness to the teaching and learning of mother tongue. We base ourselves on the proposed studies by Franchi (1991, 1992), Semeghini-Siqueira (1977, 1998, 2015), Gerald (2002) and Bezerra (2004). With regard to discussions of the speech genres, we take as a basis the theoretical contributions made explicit by Bakhtin (2000, 2003). Regarding the use of gender in schools, we rely on the perspective of the following authors: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) and Gomes-Santos (2007). As methodological procedures goes, we turn to ethnographic research and action research, since it was carried out "in loco" monitoring of teaching practice in a school. Finally, we have found that the procedures adopted were effective because propitiated significant changes in the use of punctuation marks in the final steps of the didactic sequence.

Keywords: Education and mother language learning. Speaking, reading and writing. Epilinguistic. Score. Teaching sequence. Fable.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1- Instrumento para leitura, contendo instruções destinadas à elaboração da produção escrita, *corpus* para realização da ADeF 41
- Figura 2- Esquema da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) 80
- Figura 3- Imagem ilustrativa do LD de Língua Portuguesa adotado 85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora A	118
Gráfico 2- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora A	118
Gráfico 3- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora A	119
Gráfico 4- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora A	119
Gráfico 5- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora A	120
Gráfico 6- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora B	123
Gráfico 7- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora B	123
Gráfico 8- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora B	124
Gráfico 9- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora B	124
Gráfico 10- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora B	125
Gráfico 11- Questionário sobre leitura aplicado na turma da professora A	127
Gráfico 12- Questionário sobre leitura aplicado na turma da professora A	128
Gráfico 13- Questionário sobre leitura aplicado na turma da professora A	128
Gráfico 14- Questionário sobre leitura aplicado na turma da professora B	131
Gráfico 15- Questionário sobre leitura aplicado na turma da professora B	131
Gráfico 16- Questionário sobre leitura aplicado na turma da professora B	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Escolarização das crianças [professora A] / Frequência na Educação Infantil [0 a 6 anos]	36
Quadro 2-	Profissão e escolaridade dos pais dos alunos da professora A	38
Quadro 3-	Elementos Integrantes de Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF): autobiografia, leitura silenciosa (compreensão oral e escrita), leitura oral e produção escrita (Semeghini-Siqueira, 2015)	45
Quadro 4-	Sinais de sequencialização / Fonte: Quadro adaptado de Dahlet (2007)	51
Quadro 5-	Sinais de enunciação e funções/ Fonte: Quadro adaptado de Dahlet (2007)	52
Quadro 6-	Síntese de dissertações e artigos sobre pontuação produzidos na USP, UNESP, UEPG, UFPB, PUC e UNITAU entre os anos de 2012 e 2014	54
Quadro 7-	Aprender e ensinar Gramática 1-2-3 na escola (Semeghini-Siqueira, 2014)	66
Quadro 8-	Magia/Arte & Informação: a especificidade dos eixos para propostas de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e em diversas mídias (Semeghini-Siqueira, 2015)	74

LISTA DE SIGLAS

ADeF — Avaliação Diagnóstica e Formativa

AEs — Atividades Epilinguísticas

ALs — Atividades Linguísticas

AMs — Atividades Metalinguísticas

CENP/SEE-SP — Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

EF I — Ensino Fundamental I

EF II — Ensino Fundamental II

FEUSP — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

LD — Livro Didático

LM — Língua Materna

MELP — Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa

PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais

PEs — Produções Escritas

PISA — Programa de Avaliação Internacional de Alunos

PUC/SP — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SD — Sequência Didática

UEPG — Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPB — Universidade Federal da Paraíba

UNESP — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNITAU — Universidade de Taubaté

USP — Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO	19
1 METODOLOGIA E SUJEITOS DE PESQUISA	24
1.1 O PROBLEMA	24
1.2 OBJETIVOS.....	25
1.3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS	26
1.3.1 <i>Pesquisa de cunho etnográfico.....</i>	<i>26</i>
1.3.2 <i>Pesquisa-ação</i>	<i>28</i>
1.4 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR.....	31
1.5 SUJEITOS DE PESQUISA	33
1.5.1 <i>Duas professoras.....</i>	<i>33</i>
1.5.2 <i>Estudo com 62 alunos do 5º ano do EF I.....</i>	<i>35</i>
1.6 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PARA A COLETA DE DADOS.....	39
1.6.1 <i>Pré-teste: realização em outra unidade escolar.....</i>	<i>39</i>
1.6.2 <i>Entrada em campo I: pesquisa de cunho etnográfico</i>	<i>41</i>
1.6.3 <i>Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF).....</i>	<i>42</i>
1.6.4 <i>Entrada em campo II: pesquisa-ação.....</i>	<i>44</i>
2 OS SINAIS DE PONTUAÇÃO E SEUS EFEITOS DE SENTIDO	46
2.1 UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A PONTUAÇÃO	46
2.2 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA.....	49
2.3 SINAIS DE SEQUENCIALIZAÇÃO E SINAIS DE ENUNCIÇÃO	49
2.3.1 <i>Sinais de sequencialização</i>	<i>49</i>
2.3.2 <i>Sinais de enunciação</i>	<i>50</i>
2.4 ESTUDOS SOBRE A PONTUAÇÃO FUNDAMENTADOS NAS PESQUISAS REALIZADAS POR VERÓNIQUE DAHLET.....	52
2.5 A PONTUAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS.....	58
3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: EM FOCO A GRAMÁTICA.....	61
3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	61
3.2 ATIVIDADES LINGÜÍSTICAS (ALS), ATIVIDADES EPILINGÜÍSTICAS (AES) E ATIVIDADES METALINGÜÍSTICAS (AMS)	63
3.3 ATIVIDADES EPILINGÜÍSTICAS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	67

4 OS GÊNEROS DO DISCURSO NO CONTEXTO ESCOLAR E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	70
4.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO NO CONTEXTO ESCOLAR	70
4.2 EIXOS DA MAGIA/ARTE E DA INFORMAÇÃO: UM <i>CONTINUUM</i>	72
4.3 O GÊNERO FÁBULA EM FOCO	76
4.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD): CONCEITO	78
5 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA – PROFESSORES	81
5.1 CONTEXTO DIDÁTICO SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE	81
5.2 LIVRO DIDÁTICO ADOTADO	82
5.3 DADOS ENCONTRADOS NO QUESTIONÁRIO DOCENTE	84
5.3.1 <i>A professora B</i>	84
5.3.2 <i>A professora A</i>	90
5.3.3 <i>Reflexões acerca do questionário docente</i>	95
5.3.4 <i>Algumas questões decorrentes da atuação da professora B</i>	96
5.3.5 <i>Algumas questões decorrentes da atuação da professora A</i>	97
6 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA – ALUNOS	113
6.1 O QUE PENSAM OS ALUNOS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA: ENTREVISTA POR ESCRITO COM DISCENTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	113
6.2 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA I	130
6.3 SINAIS DE SEQUENCIALIZAÇÃO – ADEF APLICADAS NAS TURMAS DAS PROFESSORAS A E B	133
6.3.1 <i>Segmentação da linearidade por meio do ponto final</i>	133
6.3.2 <i>Segmentação da linearidade por meio da vírgula</i>	134
6.4 SINAIS DE ENUNCIÇÃO	137
6.4.1 <i>Aspas em cotexto dialogal</i>	137
6.4.2 <i>Parênteses em cotexto monogal</i>	139
6.4.3 <i>Ponto de exclamação em cotexto monogal</i>	141
6.4.3 <i>Dois-pontos em cotexto monogal</i>	141
6.4.5 <i>Ponto de interrogação em cotexto monogal</i>	143
6.5 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA II	144
6.5.1 <i>Atividades de reconto sobre as fábulas “A pomba e a formiga” e “A assembleia dos ratos”, ambas de Esopo – turma da professora A</i>	165
6.5.2 <i>Análise da SD aplicada na turma da professora A – aspectos importantes</i>	165
6.6 APROPRIAÇÃO DOS SINAIS DE SEQUENCIALIZAÇÃO – TURMA DA PROFESSORA A	178
6.6.1 <i>Segmentação da linearidade por meio do ponto final</i>	178
6.6.2 <i>Segmentação da linearidade por meio da vírgula</i>	179

6.7 APROPRIAÇÃO DOS SINAIS DE ENUNCIÇÃO – TURMA DA PROFESSORA A	181
6.7.1 <i>Travessões em cotexto dialogal</i>	181
6.7.2 <i>Aspas de conotação autonímica</i>	182
6.7.3 <i>Ponto de exclamação em cotexto monologal</i>	182
6.7.4 <i>Ponto de interrogação em cotexto dialogal</i>	183
6.8 ATIVIDADES DE RECONTO SOBRE AS FÁBULAS “A POMBA E A FORMIGA” E “A ASSEMBLEIA DOS RATOS” – TURMA DA PROFESSORA B.....	184
6.8.1 <i>Apropriação dos sinais de sequencialização – Turma da professora B</i>	184
6.8.2 <i>Segmentação da linearidade por meio do ponto final</i>	184
6.8.3 <i>Segmentação da linearidade por meio da vírgula</i>	185
6.9 APROPRIAÇÃO DOS SINAIS DE ENUNCIÇÃO – TURMA DA PROFESSORA B	187
6.9.1 <i>Travessões em cotexto dialogal</i>	187
6.9.2 <i>Aspas de conotação autonímica</i>	187
6.9.3 <i>Dois-pontos em cotexto monologal</i>	188
6.9.4 <i>Ponto de interrogação em cotexto dialogal</i>	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
ANEXOS	205

APRESENTAÇÃO

Nasci no dia 29 de setembro de 1983, na cidade de Botucatu, interior de São Paulo, local onde fiquei os dois primeiros anos de minha vida. Então, mudei-me com minha família para Sorocaba/SP, cidade em que passei minha infância e minha adolescência, e local onde resido até hoje.

É com grande nostalgia que guardo até hoje minhas primeiras reminiscências de infância em torno da leitura e da escrita, reminiscências que estão fortemente atreladas à figura de meus pais; pessoas que constituem minhas primeiras referências nessas práticas.

Lembro-me com vivacidade das histórias infantis que meu pai lia para mim, todas as noites, antes de dormir e, também, do acompanhamento atento e dedicado de minha mãe, com as tarefas diárias vindas da escola.

Os atos de ler e de escrever sempre estiveram muito presentes em minha vida, desde pequena. Escrevia praticamente todos os dias (bilhetes, cartões, versos ou até mesmo em meu diário). Do mesmo modo, divertia-me com a leitura dos gibis e dos livros infantis, além de ouvir as cantigas de roda, tocadas nos discos de vinil da época.

Em 1989, ingressei na 2ª fase da pré-escola em uma instituição municipal de Sorocaba, local em que fiquei apenas um ano. Em 1990, fui matriculada no Centro Educacional SESI-123, escola onde passei 9 anos de minha vida, da 3ª fase da pré-escola à 8ª série do Ensino Fundamental II.¹

Recordo-me de ter ingressado na 1ª série do Ensino Fundamental I sabendo ler e escrever, e, também, do bom desempenho que apresentava na escola. Participei de vários concursos de redação naquela época. Lembro-me de ter vencido um concurso de poesia, quando estava na 5ª série, e de minha professora de Português ter duvidado da autoria do meu texto (“Foi você mesma quem escreveu isso?”).

Quando estava na 7ª série, obtive o primeiro lugar em um concurso de redação promovido pela SIPAT (Semana Interna de Prevenção de Acidentes do Trabalho), cujo tema era “Acidentes não ocorrem por acaso”, em que concorriam alunos de todas as unidades da instituição SESI (Serviço Social da Indústria). No ano seguinte, na 8ª série, participei de um concurso promovido pela Prefeitura Municipal de Sorocaba, e obtive também o 1º lugar, com uma redação que tinha por tema “Amor

¹ Na época, utilizava-se o termo *série* em vez de *ano* para o Ensino Fundamental.

da terra pela Terra”. Nesse concurso participaram todas as escolas estaduais, municipais e particulares da cidade de Sorocaba/SP.

Não me esqueço, também, de outro fato marcante ocorrido quando cursava a 7ª série. Com o falecimento de meu avô paterno, Paulo, ganhei de minha avó, Mafalda, as obras completas de Machado de Assis. Iniciei, assim, uma verdadeira saga de leitura da obra desse autor, saga que veio encerrar-se no 2º ano de faculdade. O fato é que, na literatura brasileira, Machado tornou-se o meu escritor favorito.

Terminado o Ensino Fundamental II, fui para um colégio particular de Sorocaba, instituição onde cursei todo o Ensino Médio. Ao final do 3º ano, prestei vestibular para os cursos de Direito e Letras. Obtive aprovação em ambos, porém optei por Letras, que era o curso que fazia meu coração vibrar.

Em 2002, ingressei no curso de Letras/Português da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, local em que fiquei até 2005, ano de conclusão de minha graduação. Em 2004, paralelamente ao curso de Letras, comecei a cursar as disciplinas da Licenciatura, na Faculdade de Educação da USP. Em 2006, ao cursar a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa [MELP], conheci a Profa. Dra. Idméa Semeghi-Siqueira, que me apresentou uma nova maneira de conceber o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

Nesse ano de 2006, realizei estágio supervisionado em uma escola estadual de Sorocaba/SP. Desde o início, fui muito bem recebida pela comunidade escolar. De toda a experiência vivida, os momentos mais significativos foram os das entrevistas que realizei com os professores e com os alunos dessa escola. Essas entrevistas me propiciaram uma válida troca de informações, enriquecendo minha prática pedagógica.

Levando-se em consideração o desempenho insatisfatório apresentado por grande parte daqueles alunos, no que se referia à leitura e à escrita, realizei naquela instituição um projeto intitulado: “Trabalhando com textos informativos – [MODOS DE LER: sobrevoos-saltos-passinhos]”, projeto esse que visava atender alunos do Ensino Fundamental II, oferecendo-lhes uma OFICINA DE LEITURA, em que pudessem aprender estratégias de como ler um texto informativo.

Dentre os principais objetivos do projeto estava uma abordagem de leitura que levava o aluno ao prazer da descoberta, além de tornar o texto informativo uma ação lúdica, um jogo, no qual o leitor poderia construir relações entre o material escrito e as outras áreas do conhecimento.

Participaram dessa oficina os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental II, que apresentavam diferentes estágios de desenvolvimento linguístico, isto é, alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, alunos que tinham começado a avançar e alunos com um bom/ótimo rendimento nessas atividades.

A ideia dessa oficina nasceu justamente quando cursava a disciplina de MELP, ministrada pela Profa. Idméa. E um dos assuntos que discutíamos durante as aulas era a necessidade de se construir um novo ambiente de aprendizagem para o Ensino Fundamental, em que predominassem as atividades de oralidade, leitura e escrita.

Deparei-me, na época, com termos que até então não faziam parte do meu vocabulário: as atividades epilinguísticas. Por meio delas vislumbrei uma alternativa potencialmente capaz de aproximar os alunos de uma língua em uso, instrumentalizando-os a ler e a escrever melhor. Desde aquele momento passei a focalizar essa prática de reflexão sobre a língua como uma alternativa eficaz para se trabalhar com alunos do Ensino Fundamental.

Apesar de não ser uma proposta inédita – tendo em vista que o conceito referente às atividades epilinguísticas encontrou ressonância na área de Educação desde a década de 1970 –, esse conceito despertou em mim o desejo de querer investigar meios mais eficazes de conduzir o ensino de língua materna, promovendo uma apropriação efetiva das práticas de oralidade, de leitura e de escrita por parte dos alunos. Para tanto, uma nova visão de gramática precisou ser por mim adotada, uma vez que o domínio efetivo de uma língua vai muito além de uma linguagem técnica fundamentada em termos unicamente gramaticais. Não se deve deixar de ensinar gramática, mas mudar a forma de trabalho com essa disciplina em sala de aula.

Foi partindo dessa perspectiva que o meu olhar para a pesquisa em Educação começou a nascer. Os roteiros de regência e de observação realizados durante o estágio obrigatório também foram essenciais para que eu notasse os pontos relevantes nessa relação professor-aluno-conhecimento, perpassando a metodologia de ensino desenvolvida pelos professores e o clima relacional entre educadores e educandos.

Paralelamente ao estágio, comecei a lecionar para alunos do Ensino Médio, no Colégio Objetivo de Sorocaba, escola onde também cursei o Ensino Médio e tive a oportunidade de atuar como docente durante quatro anos. Além disso, também

ministrava disciplinas voltadas ao ensino de língua materna para cursinhos pré-vestibulares e concursos públicos.

Em 2008, comecei a lecionar no Ensino Superior, ministrando a disciplina *Leitura e Produção de Textos* em um curso de Pedagogia de uma faculdade particular da cidade de Sorocaba/SP. De lá para cá, assumi outras disciplinas voltadas ao ensino de língua materna, nos cursos de Letras e de Pedagogia, além de desenvolver cursos de extensão e projetos pedagógicos dentro dessa instituição.

Nesse mesmo ano de 2008, comecei a cursar uma pós-graduação *lato sensu* em *Docência no Ensino Superior* – especialização que muito contribuiu para ampliar a minha visão acerca de questões relacionadas ao universo acadêmico.

Finalmente, em 2012, participei do processo seletivo para ingresso no Mestrado, na Faculdade de Educação da USP, para a área de Linguagem e Educação. As discussões realizadas durante a disciplina de MELP, na Licenciatura da FEUSP, foram fundamentais para que amadurecesse a minha opção por essa linha de pesquisa.

Desse modo, a experiência positiva adquirida durante o período de estágio, associada aos estudos realizados em torno do ensino e da aprendizagem de língua materna, aguçaram em mim o desejo pela pesquisa, afinando o meu olhar para as questões educacionais. Posso dizer, assim, que a semente plantada nas aulas de MELP motivou-me a enveredar pelos caminhos do Mestrado.

INTRODUÇÃO

Muito se fala de leitura e de escrita, da necessidade de a escola formar cidadãos críticos, capazes de interagir em seu contexto social diário. De fato, ler e escrever são ações tipicamente cotidianas em nossa sociedade, mas nem por isso simples, haja vista a diversa gama de situações comunicativas e a multiplicidade de contextos, de esferas e de gêneros discursivos em que as pessoas se veem envolvidas.

Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2008, p. 32) explicitado que *o ser humano é um ser de linguagens, as quais são tanto meios de produção da cultura quanto parte fundamental da cultura humana*. Ainda, conforme os mesmos Parâmetros (BRASIL, 1998), *é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação*.

Nessa perspectiva, nota-se que a pontuação é um assunto pouco valorizado nas pesquisas sobre a língua escrita. Geralmente o tema se restringe à sua aplicação prática com ênfase nas normas prescritivas instituídas pela gramática. Nas escolas, a pontuação restringe-se, na maior parte das vezes, a um conjunto de regras a serem memorizadas pelos alunos, não havendo um trabalho de reflexão sobre o uso desses sinais no texto escrito.

Ao explicitarmos a funcionalidade da pontuação tomando como parâmetro o sujeito que interpreta a materialidade linguística, deparamo-nos com a necessidade de ter que considerar a incompletude dos sentidos, pois os enunciados não são estáticos, mas estão em constante interação. Nessa perspectiva, os sinais de pontuação auxiliam na constituição de sentidos do texto, ajudando a estabelecer relações dialógicas.

Partimos aqui do pressuposto de que os estudos sobre pontuação no Brasil não podem ser considerados regulares nas várias instâncias teóricas que tratam do assunto e pressupomos que em outros países de língua portuguesa seja similar.

Também não apresentam um tratamento homogêneo nem entre os gramáticos, nem entre os pesquisadores da esfera linguística.

Assim, para a presente pesquisa, tomaremos como referencial teórico os estudos realizados por Véronique Dahlet (2002, 2006, 2007), uma vez que uma visão discursiva, seguramente, é a mais produtora para o ensino e a aprendizagem da pontuação.

Os poucos estudos realizados para o ensino e a aprendizagem escolar da pontuação, bem como as dificuldades que os alunos encontram para se apropriarem adequadamente desses sinais no texto escrito, motivaram-me a pensar numa proposta de pesquisa que auxiliasse os alunos dos 5^{os} anos do Ensino Fundamental I – por meio de atividades que envolvessem oralidade, leitura e escrita, isto é, atividades linguísticas e epilinguísticas – a refletirem sobre o uso dos sinais de pontuação, promovendo situações comunicativas que lhes oferecessem maior liberdade de expressão e em situações comunicativas que os colocassem em contato com a padronização.

Com a sequência didática “DA ORALIDADE À ESCRITA: o gênero fábula em atividades linguísticas e epilinguísticas”, procuramos aproximar discussões do universo acadêmico ao cotidiano da sala de aula, oferecendo aos alunos possibilidades de apropriação dos sinais de pontuação no texto escrito e de reflexão sobre eles; problema que muitas vezes persegue os discentes até o 9^o ano do Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio. Nesse sentido, entendemos que a teoria deve iluminar a prática (que pode ser uma intervenção sobre uma determinada realidade, sobre certo contexto), aprimorá-la, além de apontar novos caminhos e correções na rota.

Convém lembrar, ainda, que muito se tem avançado nas críticas em relação ao tipo de ensino tradicional. Pesquisadores brasileiros, como Franchi (1991), Geraldini (1987; 1995; 2002), Neves (1990; 2002), Semeghini-Siqueira (1997, 2006, 2015), Ilari (1993), Possenti (1999), Travaglia (2003; 2009), Antunes (2006; 2007), dentre outros, têm-se debruçado sobre o problema, apontando os caminhos e os descaminhos para o ensino e a aprendizagem da língua materna.

Além disso, a concepção de gramática que ainda preside na maioria das práticas escolares brasileiras é fundamentada no ensino de termos técnicos unicamente, não havendo um trabalho de reflexão sobre a língua. Nesse sentido, é importante frisar que não se deve deixar de ensinar a gramática, já que é papel da escola promover o acesso à norma culta da língua portuguesa, mas mudar a forma de trabalho com essa disciplina em sala de aula.

O que, então, estaria faltando para que pudéssemos desenvolver com os alunos o que Travaglia (2000) chama de “ensino produtivo”? É preciso que a resposta ou as respostas levem em conta uma série de fatores incluindo o professor, o aluno, a estrutura escolar, o material didático, as políticas públicas e ainda um modo de se conceber a língua e a educação em nosso país. Não basta, portanto, restringirmo-nos ao espaço da escola, embora seja nele que a interação (e sua falta) ocorra. É, muitas vezes, na vida cotidiana, além dos muros escolares, que o aluno se depara com as dificuldades para ler e escrever; para refletir sobre o uso e a significação de determinadas palavras; para falar adequadamente aquilo que a situação exige.

Tais reflexões motivaram a escolha do tema a ser investigado, bem como as questões geradoras desta pesquisa:

1ª) Como os alunos de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I se apropriam da pontuação quando são colocados em uma situação comunicativa que lhes oferece maior liberdade de expressão (ADeF: texto opinativo – eixo da informação) e em uma situação comunicativa que os coloca em contato com a padronização (SD baseada no gênero fábula – eixo da magia)?

2ª) Nessas duas situações comunicativas oferecidas aos alunos (texto opinativo X fábula), é possível que os alunos se apropriem dos procedimentos para o uso adequado da pontuação por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas?

Os sujeitos desta pesquisa foram 62 alunos de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo/Brasil, bem como as duas professoras que atuavam nessas turmas.

No que concerne às professoras, realizou-se a observação e o registro da forma de atuação de uma das docentes de 5º ano do Ensino Fundamental I, no que tange às práticas de leitura, produção de textos e gramática.

Quanto aos alunos, após a Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF) de suas produções escritas, foram realizadas atividades linguísticas e epilinguísticas associadas ao gênero fábula, tendo em vista contribuir para que refletissem sobre o uso dos sinais de pontuação e se apropriassem corretamente deles no texto escrito.

Assim, no primeiro capítulo desta dissertação serão expostos, de forma detalhada, o problema de pesquisa e a sua relação com os objetivos deste trabalho,

de maneira a buscar-se uma justificativa pertinente para o que foi desenvolvido. Faremos, ainda, a apresentação dos sujeitos que participaram deste estudo, bem como dos procedimentos metodológicos empregados para sua realização. Recorreremos a duas abordagens metodológicas para tornar viáveis os objetivos deste trabalho. Em um primeiro momento, será priorizada a pesquisa de “cunho etnográfico” e, em um segundo momento, a “pesquisa-ação”.

No segundo capítulo, faremos uma breve retrospectiva histórica sobre a pontuação. Tomaremos como referencial teórico os estudos realizados por Véronique Dahlet (2002, 2006, 2007), uma vez que a visão discursiva é a mais produtora para o ensino e a aprendizagem da pontuação.

No terceiro capítulo, discutiremos as concepções de linguagem e faremos a revisão bibliográfica do conceito sobre atividades epilinguísticas, levando-se em consideração as diversas referências teóricas sobre o assunto. Além disso, faremos a distinção entre atividades linguísticas (ALs), epilinguísticas (AEs) e metalinguísticas (AMs).

Quanto à revisão bibliográfica do conceito sobre atividades epilinguísticas, tomaremos como referência teórica os trabalhos realizados por Franchi (1991, 1992), Semeghini-Siqueira (1977, 1998), Geraldi (2002) e Bezerra (2004).

No quarto capítulo, focaremos os gêneros do discurso no contexto escolar, bem como os eixos Magia/Arte e Informação. Explicitaremos uma série de aspectos do gênero fábula, selecionado como instrumento de trabalho desta pesquisa, e o conceito de sequência didática (SD).

Para subsidiar as discussões sobre os gêneros do discurso serão considerados os aportes teóricos defendidos por Bakhtin (2000, 2003). Já o ensino dos gêneros discursivos no contexto escolar será estudado sob a perspectiva de autores, como Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e Gomes-Santos (2007).

No quinto capítulo, faremos a análise dos dados de pesquisa referentes às duas professoras de 5º ano do Ensino Fundamental I envolvidas neste estudo. Primeiramente, analisaremos as “entrevistas por escrito” ou, mais especificamente, um questionário com perguntas abertas e fechadas, envolvendo ensino e aprendizagem de língua materna, que foi respondido por essas docentes. Na sequência, serão traçadas algumas considerações acerca da forma de atuação de uma das professoras.

No sexto e último capítulo, faremos a análise dos dados de pesquisa referentes às produções escritas das duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I. Inicialmente, analisaremos os questionários sobre leitura e escrita aplicados nas duas turmas. Na sequência, focaremos a análise nas produções escritas dos discentes, tomando como base as duas categorias propostas por Dahlet (2006): sinais de sequencialização e sinais de enunciação.

Nosso objetivo será observar como as crianças se apropriam dos sinais de pontuação em uma situação comunicativa que lhes oferece maior liberdade de expressão (ADeF: texto opinativo — eixo da informação) e em uma situação comunicativa que os coloca em contato com a padronização (SD baseada no gênero fábula — eixo da magia). Nessas duas situações, verificaremos se é possível que os alunos se apropriem dos procedimentos para uso adequado da pontuação por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas.

Por fim, explicitaremos a sequência didática “DA ORALIDADE À ESCRITA: o gênero fábula em atividades linguísticas e epilinguísticas”, desenvolvida para os alunos refletirem sobre o uso dos sinais de pontuação no texto escrito.

1 METODOLOGIA E SUJEITOS DE PESQUISA

Onde não aparece questionamento, não há conhecimento, mas só informação, se tanto.

Pedro Demo

Neste capítulo serão expostos, de forma detalhada, o problema de pesquisa e a sua relação com os objetivos deste trabalho, de maneira a buscar-se uma justificativa pertinente para o que foi desenvolvido. Faremos, ainda, a apresentação dos sujeitos (62 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I e duas professoras: A e B), que participaram deste estudo, bem como dos procedimentos metodológicos empregados para sua realização. Duas opções distintas serão tomadas para tornar viáveis os objetivos deste trabalho. Em um primeiro momento, recorreremos prioritariamente à pesquisa de “cunho etnográfico” e, posteriormente, à “pesquisa-ação”.

1.1 O PROBLEMA

Considerando-se o ensino e a aprendizagem dos sinais de pontuação, temos observado que tanto os livros didáticos, quanto os professores de língua materna, por vezes, limitam-se a elencar inúmeras regras de caráter sintático-semântico que dariam conta do emprego da vírgula, dos dois-pontos, do ponto final e de outros sinais de pontuação, deixando em segundo plano o aspecto linguístico-discursivo, responsável pelos efeitos de sentido do texto.

Para tratar do ensino e da aprendizagem dos sinais de pontuação, sobretudo, para detectar como os alunos deles se apropriam no texto escrito, optamos por trabalhar com o gênero fábula, em duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I, por meio de uma sequência didática baseada em atividades linguísticas e epilinguísticas.

O estudo dos gêneros do discurso será baseado nos postulados teóricos defendidos por Bakhtin (2000, 2003). Já o ensino dos gêneros do discurso no contexto escolar será estudado sob a perspectiva de diferentes autores, como Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e Gomes-Santos (2007).

Considerando tais pressupostos, interessa-nos investigar, por meio desta pesquisa, duas questões:

1ª) Como os alunos de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I se apropriam da pontuação quando são colocados em uma situação comunicativa que lhes oferece maior liberdade de expressão (ADeF: texto opinativo – eixo da informação) e em uma situação comunicativa que os coloca em contato com a padronização (SD baseada no gênero fábula – eixo da magia)?

2ª) Nessas duas situações comunicativas oferecidas aos alunos (texto opinativo X fábula), é possível que os alunos se apropriem dos procedimentos para o uso adequado da pontuação por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas?

1.2 OBJETIVOS

Este estudo tem como propósito oferecer condições para que os alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I, por meio de um trabalho fundamentado nas atividades linguísticas e epilinguísticas, se apropriem adequadamente dos sinais de pontuação e reflitam sobre o uso deles a partir do gênero fábula, que é altamente escolarizado/normatizado.

Para isso, faz-se necessária uma abordagem mais funcional da gramática enquanto objeto de estudo, já que as atividades epilinguísticas exploram o exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele, a fim de buscar várias possibilidades de realização. Elas se diferenciam das atividades linguísticas, essencialmente voltadas para o próprio ato de ler e de escrever, e das atividades características do plano metalinguístico, que supõem a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo.

São objetivos desta pesquisa, no que concerne:

– **aos professores:** Realizar a observação e o registro da forma de atuação de uma das docentes de 5º ano do Ensino Fundamental I, no que tange à organização/distribuição do tempo nas aulas de Língua Portuguesa, isto é, às práticas de leitura, de produção de textos e de gramática.

– **aos alunos:** Identificar como os discentes se apropriam da pontuação em uma proposta textual que lhes oferece maior liberdade de expressão (ADeF) e a partir de um gênero textual escolar altamente normatizado (SD baseada em 2 fábulas de Esopo), verificando, também, se é possível apropriar-se do conceito de atividade epilinguística para se pensar a relação do sujeito com o objeto linguístico.

1.3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Duas abordagens metodológicas permeiam as atividades propostas para tornar viáveis os objetivos deste trabalho. Em um primeiro momento, recorreremos prioritariamente à pesquisa de “*cunho etnográfico*” (produção escrita para Avaliação Diagnóstica e Formativa – ADeF) nas duas turmas de 5º ano do EF I; questionários para docentes e alunos; observação da forma de atuação de uma das professoras), a qual direcionou nosso olhar para a pesquisa em si e, posteriormente, à “*pesquisa-ação*” (realização da SD na turma da professora A e realização das atividades de reconto nas duas turmas de 5º ano do EFI), atividades que foram essenciais para orientar nosso trabalho em sala de aula.

1.3.1 PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Dentre os diversos métodos de estudos qualitativos, optamos, inicialmente, por uma abordagem que pressupõe um maior contato com os sujeitos pesquisados e seu contexto de atuação.

A etnografia, como modalidade de investigação, tem como foco de análise a descrição do universo cultural de um grupo de pessoas e busca extrair os significados que emergem nas mais diferentes situações, ou seja, inicialmente temos um problema, algo que, há certo tempo, vem nos preocupando. Após algumas reflexões sobre o que a literatura tem registrado a respeito do tema, as questões de pesquisa vão se delineando. Nesse sentido, Lüdke & André (1986, p. 4) sintetizam:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseado em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir conhecimento sobre o fato pesquisado.

Assim, a etnografia constitui, por excelência, um dos métodos mais relevantes para abordar a análise das interações entre grupos sociais e culturais distintos que se encontram na área educacional e, também, sobre a organização social e cultural das escolas.

A opção pela pesquisa de “cunho etnográfico” foi fundamental para trazer importantes contribuições sobre o universo escolar investigado. Segundo Wolcott (1991), a pesquisa etnográfica é aquela que “[...] interpreta os dados coletados em campo através do enfoque cultural, ou seja, busca na cultura o suporte para a compreensão da realidade pesquisada” (WOLCOTT, 1991, p. 21). E acrescenta que as categorias “observação”, “entrevistas”, “estudo de documentos”/ “bibliografia referencial” constituem as técnicas básicas na coleta de dados em todas as modalidades da pesquisa qualitativa.

Desse modo, conforme afirma André (1992, p. 69), “[...] o espaço escolar deve ser estudado como espaço social contraditório, marcado por movimentos de acomodação e de resistência, de opressão e de contestação, fruto das relações construídas pelos sujeitos históricos que o constituem”.

Sobre pesquisa qualitativa e etnografia em educação, Wolcott (1991) observa que o fato de o pesquisador adentrar o universo a ser pesquisado munido de instrumentos para observar/participar, entrevistar/indagar e estudar documentos/bibliografia referencial caracteriza uma conduta típica da pesquisa qualitativa, que não necessariamente se defina como etnográfica.

No Brasil, Lüdke (1986) & André (1986, 1995) têm desenvolvido estudos sobre a pesquisa qualitativa e etnográfica na educação. Frequentemente, suas concepções são adotadas como sustentação metodológica em projetos de pesquisa na área educacional. Na obra “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas” (1986), Lüdke & André detiveram-se na discussão sobre as raízes antropológicas da etnografia e as implicações da adoção dessa modalidade de pesquisa no ambiente educacional.

Admitindo que, etimologicamente, o termo *etnografia* significa *descrição cultural*, a autora afirma que “[...] o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Conclui-se que, em vez de pesquisa etnográfica em educação, têm sido desenvolvidos “estudos de tipo etnográfico” (p. 28), que fazem uso das técnicas de pesquisa tradicionalmente associadas à etnografia e, também, admitem a interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, bem como enfatizam processos, no lugar de produtos, na busca da visão pessoal dos participantes.

Outro ponto a ser destacado é que as salas de aula se converteram em lugares de socialização para alunos de diversas origens étnicas e culturais e, portanto, faz-se necessário que o conhecimento e a compreensão desses grupos orientem a prática

pedagógica. Os professores também constituem grupos de culturas específicas que, por sua vez, devem dialogar com outras culturas de pais e alunos.

Dentro dessa perspectiva, Woods (1987) destaca que profissionais de educação manifestam um interesse especial por determinados aspectos, que revelam algumas aplicações pedagógicas da etnografia:

- Os efeitos que as estruturas organizacionais têm sobre os indivíduos e os grupos e as mudanças que nelas acontecem.
- A socialização de alunos e professores com ênfase em sua experiência subjetiva.
- As culturas de grupos particulares, tais como as subculturas do professor, a cultura da sala de professores, os agrupamentos estudantis.
- O que as pessoas fazem realmente, as estratégias que utilizam e os significados por trás delas. Inclui os métodos docentes de instrução e de controle e as estratégias dos alunos para responder aos professores ou assegurar seus objetivos.
- As atitudes, opiniões e crenças das pessoas. Por exemplo, dos professores sobre o ensino e os alunos, e dos alunos a respeito dos professores, da escola, do ensino, de seus companheiros, do futuro.
- Como as situações particulares influem nas opiniões e nos comportamentos e como estão constituídas. (WOODS, 1987, p. 24-25).

Consequentemente, a etnografia, com sua inerente sensibilidade em relação às pessoas, à cultura e ao contexto, e a partir de sua concepção global da escola e da comunidade, permite, segundo Zaharlick (1992, p. 121), “[...] analisar as forças sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciam a educação e potencializar a melhoria da instituição e de seus processos”.

1.3.2 PESQUISA-AÇÃO

Nessa perspectiva, a finalidade essencial da pesquisa não é o acúmulo de conhecimentos sobre o ensino ou a compreensão da realidade, mas, fundamentalmente, contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança para a sua melhoria (ELLIOTT, 1993).

Recorrendo à definição de pesquisa-ação que Escudero oferece (1985, p. 20), devemos ressaltar que esse método de pesquisa:

É algo mais do que um conjunto de normas bem estabelecidas que prescrevem tecnicamente como fazer investigação educacional. Pelo contrário, a pesquisa-ação se parece mais com uma ideia geral: uma aspiração, um estilo e modo de “estar” no ensino. É um método de trabalho, não um procedimento; uma filosofia, não uma técnica; um compromisso moral, ético, com a prática da educação, não uma simples maneira de fazer as coisas de “outra maneira”.

Embora alguns autores assinalem que não há um único marco ideológico para a pesquisa-ação (GOYETTE e LESSARD-HÉBERT, 1988), “[...] existem diversas linguagens epistemológicas nas quais se fundamentam suas práticas; a maioria coincide em situá-la nos paradigmas interpretativo e crítico”. Na pesquisa-ação, predominam esses enfoques, pois se pretende, fundamentalmente, propiciar a mudança social, transformar a realidade e levar as pessoas a tomarem consciência de seu papel nesse processo de transformação.

Em meados de 1980, a obra de Wilfred Carr e Stephen Kemmis — “Teoría Crítica de la Ensenanza” — recolocou a pesquisa-ação em uma perspectiva mais crítica, causando profunda impressão nos meios educacionais.

Embora não exista uma única visão do que se entende por pesquisa-ação e possam ser distinguidas diferentes correntes dentro desse movimento, destacamos a seguir algumas das definições de pesquisa-ação mais representativas desenvolvidas por diversos autores:

Corey (1953:6) concebe a pesquisa-ação como o “processo pelo qual os grupos tentam estudar seus problemas cientificamente, com o objetivo de orientar, corrigir e avaliar sistematicamente suas decisões e suas ações”.

“É uma forma de indagação autorreflexiva que os grupos em situações sociais empreendem para melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento delas e as situações nas quais acontecem” (CARR E KEMMIS, 1988, p. 174).

Pode-se definir a pesquisa-ação como “o estudo de uma situação social para tratar de melhorar a qualidade da ação que nela ocorre. Seu objetivo consiste em proporcionar elementos que sirvam para facilitar o julgamento prático em situações concretas, e a validade das teorias e hipóteses que gera não depende tanto de provas ‘científicas’ de verdade, mas de sua utilidade para ajudar as pessoas a atuar de modo mais inteligente e acertado. Na pesquisa-ação, as ‘teorias’ não são validadas de forma independente para serem aplicadas depois da prática, mas por meio da prática” (ELLIOTT, 1993, p. 88).

As definições anteriores nos permitem introduzir alguns dos aspectos-chave que caracterizam a pesquisa-ação (BARTOLOMÉ, 1994; PÉREZ SERRANO, 1990):

- envolve a transformação e melhoria de uma realidade educacional e/ou social;
- parte de problemas práticos;
- é uma pesquisa que envolve a colaboração das pessoas;
- envolve uma reflexão sistemática na ação.

A pesquisa-ação contribui, assim, para a reflexão sistemática sobre a prática social e educacional com vistas à sua melhoria e à possibilidade de mudança pessoal e social. Por isso, esse tipo de pesquisa tem um papel essencial em todas as áreas educacionais que se pretendem melhorar, transformar ou inovar.

Ainda com relação a essa abordagem, Gómez, Flores & Jiménez (1999, p. 52) afirmam que a *pesquisa-ação* tem como premissas básicas:

[...] destacar el carácter preponderante de la acción, como definitorio de este método de investigación. Esta dimensión se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, la cual toma como inicio los problemas surgidos de lá práctica educativa, reflexionado sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista teoría/práctica. [...] Como investigación se concibe desde una perspectiva [...] defendiendo la unión de investigador/investigado, forjando un nuevo modelo de investigador que realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible, ecológico y orientado a los valores.

Tais autores (1999) consideram o papel ativo que assumem os sujeitos no processo de investigação, sujeitos que, participando dos problemas reais, realizam reflexões rompendo com a dicotomia teoria/prática na produção de conhecimentos sobre os processos educativos.

De acordo com Gómez, Flores & Jiménez (1999, p. 55), as características da pesquisa-ação no contexto escolar são:

- Análise das ações humanas e das situações sociais experimentadas pelo professor;
- Aprofundamento, pelo professor, na compreensão (diagnóstico) de seu problema;
- Interpretação “do que ocorre” do ponto de vista de quem atua na situação problema (professor e alunos);

- Descrição e explicação “do que sucede” com o mesmo linguajar utilizado pelos participantes da situação;
- Diálogo livre entre investigador e investigados.

Faz-se necessário, portanto, investigar a participação, estabelecendo uma nova perspectiva em torno das relações entre investigador e investigados. Nesse sentido, a intervenção no meio é o princípio fundamental dessa linha investigativa, uma vez que é por meio do envolvimento com a comunidade que ocorre a busca por uma solução a uma questão-problema que motivou a pesquisa.

É mister salientar, ainda, que, para refletir sobre os processos de planejamento e registro das ações em sala de aula, recorri à leitura dos “Diários de Aula”, técnica proposta por Zabalza (2004). Segundo o autor, os diários de aula “[...] são os documentos em que os professores e professoras anotam impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p.13).

Na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, os diários podem fazer parte de enfoques de linhas de pesquisa baseados em documentos pessoais ou narrações autobiográficas. Vale destacar, ainda, a riqueza informativa que eles apresentam e a sistematicidade das observações recolhidas. Nesse sentido, os diários nos permitem o acesso ao mundo pessoal dos professores, revisando elementos que geralmente ficam ocultos à sua própria percepção enquanto estão envolvidos nas ações cotidianas de seu trabalho.

Compreende-se, então, que a prática dos “Diários de Aula” e sua posterior análise fazem surgir uma atividade dinâmica na educação representada por dois sujeitos: aluno e professor. É nesse cenário que Zabalza (2004) conduz a obra “Diários de Aula”, ressaltando a importância de se dar valor ao profissionalismo na educação, reavaliando conceitos, revendo condutas e refletindo sobre os novos paradigmas que são apresentados diariamente ao educador.

Essa concepção de “Diários de Aula” configurou-se para mim, na função de pesquisadora, como “Diários de Campo”, isto é, instrumentos de reflexão, em torno dos quais pude refletir sobre a prática pedagógica proposta pela professora A, no que tange à leitura, à produção de textos e à gramática, além de ampliar as discussões sobre os dados coletados.

1.4 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

A escola municipal de Ensino Fundamental I onde a pesquisa foi realizada possui 498 alunos e 17 professores, funcionando em dois períodos: manhã (das 7h às 11h30) e tarde (das 13h às 17h30), e é localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil.

Nessa escola há um espaço restrito para a biblioteca/midiateca, a qual possui um acervo com aproximadamente 6.720 livros, distribuídos da seguinte forma: 390 livros paradidáticos, 2.100 didáticos e 4.230 infantojuvenis. Além disso, há aproximadamente 200 dicionários e 300 DVDs de histórias infantis. O espaço é relativamente pequeno e dispõe de: 1 TV de plasma, 1 quadro-negro, 8 computadores para uso dos alunos e 8 mesas de jogos de alfabetização, com 3 bancos duplos cada.

No entanto, esse ambiente é utilizado, na maior parte das vezes, não para a leitura, e sim, para a realização de aulas de reforço ou atividades nos computadores. Alguns professores transportam os livros desse local para a sala de aula, a fim de desenvolverem alguma atividade específica. Há, ainda, uma professora readaptada que assumiu a função de cuidar desse espaço.

A escola dispõe de uma sala de informática com 17 computadores para uso dos alunos, além de 1 lousa digital com projetor. Três salas de aula regulares contam com a presença de uma lousa digital. Na sala de aula de professora A, onde realizei observação para esta pesquisa, durante o 1º semestre de 2013, há 1 quadro-negro, 1 aparelho *data show*, 1 lousa digital e 2 armários onde os alunos e a professora guardam livros e outros materiais.

A secretaria da escola apresenta boa estrutura física e conta com os seguintes equipamentos: 3 computadores, 1 máquina de xérox, 3 impressoras, 1 notebook, 3 telefones (2 fixos e 1 móvel), 2 armários de aço, 8 arquivos de aço com gavetas, 3 mesas de madeira e 3 cadeiras giratórias.

A sala dos professores também apresenta boa estrutura física, dispondo de: 2 mesas grandes de madeira, cada uma com 8 cadeiras, 4 armários de aço, 1 *rack* de madeira, 1 mesa de aço com gavetas, 1 cadeira giratória, 1 computador com *scanner* e 1 impressora. Nessa sala há ainda 1 bebedouro, 1 geladeira, 1 micro-ondas, 2 aparelhos de som, 2 microscópios, 2 guilhotinas para papel e 1 caixa de som. O ambiente dá acesso a 2 banheiros para uso dos professores.

Cada sala de aula regular possui em torno de 30 alunos, sendo que, nos 1^{os} e 2^{os} anos, além da professora responsável pela turma, há um professor auxiliar (estagiário).

É importante salientar que as crianças dos 3^{os} anos A e B e do 5^o ano A frequentam uma oficina onde ocorrem atividades diferenciadas, projeto criado pela prefeitura municipal da cidade e que se insere na proposta de período integral, para que os alunos, após o horário regular das aulas, realizem atividades extracurriculares em outro espaço.

Grande parte das escolas municipais dessa cidade desenvolve esse projeto de período integral. Os alunos permanecem na escola por 8 horas e 40 minutos diariamente, em atividades como espanhol, inglês, educação ambiental, leitura, jogos de raciocínio, xadrez e esportes. Algumas aulas são ministradas por professores da própria rede; outras, por estagiários ou auxiliares de classe.

Seguindo o programa desse projeto de período integral, os alunos desenvolvem regularmente atividades em parques, praças e outros espaços comunitários. No caso dessa escola municipal, por não possuir um ambiente físico amplo e propício para a realização dessas atividades extracurriculares, é utilizado um salão paroquial de uma igreja situada próxima à escola.

Nesse contexto, cabe uma reflexão não só sobre a falta de espaço adequado nas escolas da rede pública, como também a carência de professores. Estender o tempo de atendimento escolar pressupõe haver docentes para a realização das atividades curriculares e extracurriculares.

Para Soares (2013), que é especialista em avaliação, o modelo de ensino brasileiro precisa caminhar para uma proposta integral também para os professores, fixando o docente na escola por uma jornada de oito horas, o que permitiria que conhecesse melhor seus alunos, pudesse desenvolver suas atividades em mais tempo e aumentasse o compromisso com o desenvolvimento global do aluno.

1.5 SUJEITOS DE PESQUISA

1.5.1 DUAS PROFESSORAS

Inicialmente faremos uma breve apresentação das professoras que participaram desta pesquisa. Elas serão identificadas por pseudônimos a fim de preservar-lhes a identidade. Posteriormente, serão mencionadas informações sobre a forma de atuação dessas docentes.

— A **professora A** tem 50 anos de idade e fez Colegial Profissionalizante (antigo Magistério) em uma cidade do interior do Estado de São Paulo/Brasil. Atua no período da manhã (das 7h às 11h30). Nessa turma do período diurno realizei a observação e o registro da forma de atuação da professora, no que tange às práticas de leitura, de produção de textos e de gramática, no período de 11 a 15 de março de 2013.

Nos dias 21 e 22 de março de 2013 também estive presente nessa turma, desta vez para aplicar os questionários sobre escrita e leitura, respectivamente, aos alunos (assunto a ser explicitado em capítulo à parte).

Nos dias 25/9/2013, 26/9/2013, 2/10/2013, 3/10/2013 e 7/10/2013 realizei a sequência didática “DA ORALIDADE À ESCRITA: o gênero fábula em atividades linguísticas e epilinguísticas” com os alunos dessa turma. As duas atividades de reconto, envolvendo as fábulas “A pomba e a formiga” e a “A assembleia dos ratos”, foram realizadas nos dias 21 e 23 de outubro de 2013 (assunto a ser explicitado em capítulo à parte).

— A **professora B** tem 49 anos e também cursou Colegial Profissionalizante (antigo Magistério), em uma cidade do interior do Estado de São Paulo/Brasil. Atua no período da tarde (das 13h às 17h30). Estive presente nessa turma do período vespertino, nos dias 20 e 21 de março de 2013, para aplicar os questionários sobre escrita e leitura, respectivamente, aos alunos (assunto a ser explicitado em capítulo à parte). Não foi possível, no entanto, realizar a observação de sua forma de atuação durante 1 semana, como foi feito com a professora A.

As duas atividades de reconto foram realizadas nos dias 21 e 23 de outubro de 2013 e a SD foi aplicada somente na turma da professora A. Em ambas as turmas, a produção escrita sobre TV para ADeF foi realizada em 14 de março de 2013.

Para compreender o contexto de atuação das duas professoras que participaram desta pesquisa, solicitei que ambas preenchessem por escrito um questionário com 58 perguntas (abertas e fechadas), envolvendo o ensino e a aprendizagem de língua materna. Esses questionários foram entregues a elas em 1º/10/2013 e retornaram às minhas mãos, com as respostas, no dia 8/11/2013.

Tendo em vista que o intuito da pesquisa era verificar como os alunos se apropriariam da pontuação em uma proposta textual que lhes oferecesse maior liberdade de expressão (ADeF), com a especificação de verificar essa apropriação a partir de um gênero textual escolar altamente escolarizado (SD baseada em duas fábulas de Esopo), optou-se pelo estudo comparativo entre as turmas, de modo que somente com a turma da professora A haveria a interferência específica com as atividades linguísticas e epilinguísticas.

1.5.2 ESTUDO COM 62 ALUNOS DO 5º ANO DO EF I

Assim que fui autorizada a desenvolver a pesquisa nessa instituição, contei com a colaboração/participação de alunos de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I, com idades entre 9 e 10 anos, bem como com a das respectivas professoras responsáveis pelas turmas. Na turma da professora A havia 28 alunos, sendo 14 meninos e 14 meninas. Já na turma da professora B, 34, sendo 16 meninos e 18 meninas.

Antes de considerações mais específicas sobre os discentes, convém atentarmos para a noção de contexto proposta por Koch (2002, p. 24), tendo em vista que um dos focos centrais dos estudos sobre a linguagem, nas últimas décadas, tem sido a relação entre linguagem e contexto:

O contexto, de forma geral, como é hoje entendido no interior da Linguística Textual, abrange, portanto, não só o cotexto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais.

Em face dessas discussões, Hanks (2008) esclarece que:

“[...] o foco no contexto, tanto como fator restritivo quanto como produto do discurso, tem conduzido a um refinamento cada vez mais crescente nas abordagens da fala, já que é principalmente na elaboração de enunciados falados e escritos que linguagem e contexto são articulados” (HANKS, 2008, p. 169).

As crianças que participaram desta pesquisa residem em áreas próximas da escola municipal em que estudam. A maioria delas já se conhecia antes, pois estão matriculadas nesta escola desde os anos iniciais. A faixa etária dos sujeitos desta

pesquisa varia de 9 a 10 anos de idade e são oriundos de famílias de classe média baixa².

Nesse sentido, pesquisei o grau de escolarização dos sujeitos envolvidos neste estudo, a fim de obter não apenas dados referentes à frequência ou não das crianças na Educação Infantil (creche e/ou pré-escola), como também o grau de escolarização dos responsáveis e a classe social a que pertenciam. Tendo em vista que meu contato como pesquisadora se deu de forma mais intensa com os alunos da professora A, inicialmente organizei os quadros abaixo com dados relativos a esses sujeitos. Para preservar a identidade deles, foram utilizados pseudônimos.

QUADRO 1- Escolarização das crianças [Professora A]		
Frequência na Educação Infantil [0 a 6 anos]		
Nome	Frequentou creche	Frequentou pré-escola
ANA LAURA	não	sim
BEATRIZ	não	sim
BIANCA	sim	sim
CAMILA	sim	sim
CAROLINE	sim	sim
CAUÊ	sim	sim
EUGÊNIA	sim	sim
FÁBIO	sim	sim
FELIPE	não	sim
GABRIEL	não	sim
GUILHERME	sim	sim
GUSTAVO	sim	sim
IZABELE	não	sim
IURI	sim	sim
JOÃO PERES	sim	sim
JÚLIA	não	sim

² De acordo com os critérios estipulados pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), são consideradas famílias de classe média baixa as que vivem com renda *per capita* entre R\$ 291 e R\$ 1.019 por mês (conforme definição estabelecida em abril de 2012).

KAIC	sim	sim
KEMYLLY	não	sim
LAURA	não	sim
LAUREN	não	sim
LUCIANO	sim	sim
LUÍS FELIPE	não	sim
MARIA VITÓRIA	sim	sim
MIGUEL	sim	sim
NICOLAS	sim	sim
NICOLY	sim	sim
PEDRO	sim	sim
RAFAEL	não	sim
REBECA	não	sim
RICHARD	não	sim

Conforme aponta o quadro acima, dos 30 alunos dessa turma, apenas 13 não frequentaram a creche. Já em relação à pré-escola, todos a frequentaram. No que se refere à profissão e à escolarização dos pais dessas crianças, o quadro abaixo aponta:

QUADRO 2- Profissão e escolaridade dos pais dos alunos da Professora A				
Nome	Profissão mãe	Escolaridade mãe	Profissão pai	Escolaridade pai
ANA LAURA	Dona de casa	Ensino Fundamental II	Gerente de produtos	Ensino Médio
BEATRIZ	Artesã	7ª série	Operador de manutenção	1º ano do EM incompleto
BIANCA	Doméstica	6ª série	Vendedor	EF II incompleto
CAMILA	Comerciante	2º ano do Ensino Médio	Comerciante	Ensino Fundamental II
CAROLINE	Decoradora	Ensino Médio	Operador de máquina	2º ano do Ensino Médio
CAUÊ	Doméstica	5ª série	Ajudante de caminhão	6ª série
EUGÊNIA	Gerente comercial	Ensino Médio	Comerciante	1º ano do EM
FÁBIO	Professora	Superior	Moto/frete	2º ano do EM incompleto

FELIPE	Dona de casa	7ª série	Impressor gráfico	EF II incompleto
GABRIEL	Depiladora	Ensino Fundamental II	Motorista	Ensino Fundamental II
GUILHERME	Doméstica	6ª série	Marceneiro	7ª série
GUSTAVO	Vendedora	Ensino Fundamental II	Vendedor	EF II incompleto
IZABELE	Dona de casa	EF II incompleto	Almoxarife	7ª série
IURI	Técnica em Enfermagem	Ensino Médio	Vendedor	Ensino Médio
JOÃO	Faxineira	5ª série	Motorista	6ª série
JÚLIA	Costureira	7ª série	aposentado	6ª série
KAIC	Doméstica	6ª série	Vendedor	EF II incompleto
KEMYLLY	Dona de casa	EF II incompleto	Comerciante	7ª série
LAURA	Consultora da Natura	EF II incompleto	Técnico em enfermagem	Ensino Médio
LAUREN	Vendedora	Ensino Médio	Pintor	EF II incompleto
LUCIANO	Comerciante	Ensino Médio	Gerente comercial	Superior
LUÍS FELIPE	Dona de casa	EF II incompleto	Eletricista	1º ano do EM
MARIA VITÓRIA	Balconista	7ª série	Motorista	EF II incompleto
MIGUEL	Operadora de caixa	EF II incompleto	Motorista	Ensino Fundamental II
NICOLAS	Cabeleireira	Ensino Fundamental II	Autônomo	Ensino Fundamental II
NICOLY	Operadora de máquina	7ª série	Motorista	EF II incompleto
PEDRO	Professora	Superior	Vendedor	Ensino Médio
RAFAEL	Vendedora	Ensino Médio	Metalúrgico	EF II incompleto
REBECA	Artesã	EF II incompleto	Metalúrgico	7ª série
RICHARD	Artesã	6ª série	Autônomo	EF II incompleto

No item “escolarização das mães”, temos: 5 donas de casa, 3 artesãs, 5 atuando nos serviços domésticos (doméstica/faxineira), 6 atuando no comércio (vendedora/comerciante), 2 professoras, 1 operadora de caixa, 1 operadora de máquina, 1 balconista, 1 costureira, 1 depiladora, 1 gerente comercial, 1 decoradora, 1 técnica em enfermagem e 1 cabeleireira.

No item “escolarização dos pais”, temos: 8 atuando no comércio (vendedor/comerciante), 2 gerentes (comercial/de produtos), 6 motoristas (sendo um deles moto/frete), 1 operador de manutenção, 1 operador de máquina, 1 ajudante de caminhão, 2 metalúrgicos, 2 autônomos, 1 eletricitista, 1 pintor, 1 técnico em enfermagem, 1 almoxarife, 1 impressor gráfico, 1 marceneiro e 1 aposentado.

Já quanto à escolaridade dos pais e das mães, temos: 3 com Ensino Superior, 10 com Ensino Médio, 2 com 2º ano do Ensino Médio, 1 com 2º ano do Ensino Médio incompleto, 2 com 1º ano do Ensino Médio, 1 com 1º ano do Ensino Médio incompleto, 8 com Ensino Fundamental II, 15 com Ensino Fundamental II incompleto, 9 com 7ª série³, 7 com 6ª série e 2 com 5ª série.

Pelos dados apontados no Quadro 2, pode-se dizer que os pais desses alunos pertencem à classe média baixa, tendo a maior parte deles cursado o Ensino Fundamental II. Quanto à turma da professora B, não foi possível obter nenhum dado.

1.6 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PARA A COLETA DE DADOS

1.6.1 PRÉ-TESTE: REALIZAÇÃO EM OUTRA UNIDADE ESCOLAR

Antes da entrada em campo propriamente dita, para esse trabalho previsto com as turmas das professoras A e B, foi realizado um pré-teste em uma escola estadual localizada em um município do interior do estado de São Paulo/Brasil, no dia 18 de fevereiro de 2013.

Essa instituição de Ensino Fundamental II e Médio possui em torno de 900 alunos, provindos do próprio bairro onde se situa a escola ou de áreas próximas, funcionando nos três turnos: manhã, tarde e noite. Os 25 alunos que participaram deste pré-teste estavam iniciando o 6º ano do Ensino Fundamental II e a maior parte deles já se conhecia, tendo em vista que tinham cursado o Ensino Fundamental I em uma escola municipal vizinha.

³ Na época em que os pais desses alunos estudaram, utilizava-se o termo *série* em vez de *ano* para o Ensino Fundamental.

No que se refere à produção escrita para a ADeF (**Anexo A**), foi utilizado um instrumento⁴ com instruções a partir das quais cada aluno foi convidado a criar um texto em que teria de opinar sobre seu programa de TV favorito, seguindo as seguintes instruções: indicar o nome do programa e sobre o que ele tratava; o público-alvo para o qual o programa era indicado (crianças, jovens ou adultos); a nota que o aluno daria ao grau de violência apresentado pelo programa (de 0 a 10); se ele indicaria o programa a um amigo e o porquê dessa indicação. Ao escrever o texto, o aluno poderia apresentar as informações na ordem em que desejasse, acrescentando o que julgasse necessário, conforme se observa na Figura 1:


Nome (ou apelido): _____ Idade: ____ Na escola, estou no ____ ano Sexo: [<input type="checkbox"/>] masculino [<input type="checkbox"/>] feminino Data: ____ / ____ / 2013		
<p>Conte para nós qual é o programa de TV de que você mais gosta.</p> <p>Para isso, lembre-se de informar:</p> <p>O nome do programa e sobre o que ele trata.</p> <p>O público para qual o programa é indicado (crianças, jovens ou adultos).</p> <p>A nota que você daria a esse programa (de 0 a 10) com relação à violência.</p> <p style="text-align: center;">[Para o máximo de violência, você colocará a nota 10].</p> <p>Se você indicaria esse programa a um amigo e o porquê.</p> <p>[<u>Observações</u>: Ao escrever o texto, apresentar as informações na ordem que você preferir. Pode acrescentar o que você achar necessário.]</p>		
MEU PROGRAMA DE TV FAVORITO		

Figura 1. Instrumento para leitura, contendo instruções destinadas à elaboração da produção escrita, *corpus* para realização da ADeF

Um aspecto importante a ser mencionado é a informação que a professora responsável pela turma de 6º ano forneceu antes da aplicação dessa atividade.

⁴ Tal atividade – recorrer a instruções com atribuições de notas a programas de TV para obter produção escrita, destinada à ADeF – tem sido utilizada na disciplina *Metodologia do Ensino de Português* na Faculdade de Educação da USP, pela Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira, na formação inicial de professores de LP, para estimular os alunos do EF II a produzirem textos no decorrer dos estágios supervisionados.

Segundo ela, os alunos da turma apresentavam grandes dificuldades de expressão escrita, dificuldades resultantes, provavelmente, da falta de um trabalho com produção textual nos anos anteriores, contribuindo para que eles produzissem textos curtos e incipientes.

Um dos fatos marcantes que pude constatar durante a utilização desse instrumento foi o interesse e o envolvimento das crianças com a atividade, tendo em vista que quase todas elas assistiam TV e tinham predileção por determinado tipo de programa. Assim, enquanto uns escreviam, outros discutiam entre si sobre o programa televisivo de que mais gostavam.

Os alunos me disseram que nunca haviam escrito sobre algo de sua predileção e que, por isso, gostaram da atividade. Um dos itens da proposta que gerou maior entusiasmo entre eles foi o fato de terem de atribuir uma nota (de 0 a 10) em relação à violência apresentada pelo programa. Logo, conforme orientado na proposta (*vide* Figura 1), para o máximo grau de violência, eles colocariam a nota 10.

Pude perceber, ainda, que a motivação em realizar tal tarefa se justificou pelo fato de que a tarefa de atribuir nota está sempre atrelada à figura do professor, não do aluno, e, nessa proposta, eles foram convidados a assumir a posição de avaliadores.

Em diversos momentos de aplicação da atividade, as crianças me perguntavam sobre a escrita correta de algumas palavras. Foi possível notar que elas tinham muitas ideias sobre o assunto solicitado, porém “travavam” no momento da escrita.

1.6.2 ENTRADA EM CAMPO I: PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Para a 1ª entrada em campo, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa:

– **Alunos:**

a) Instruções destinadas à elaboração da produção escrita (*corpus*) para Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF) nas duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I (**Anexo A**).

b) Questionários para obter informações sobre a escrita e a leitura dessas duas turmas (**Anexos C e D**). É importante frisar que tais instruções serviram para leitura e compreensão da produção escrita dos alunos, os quais entenderam devidamente o que era para ser feito.

– **Professores:** Observação e registro da forma de atuação de uma das docentes do 5º ano do Ensino Fundamental I (professora A), no que tange às práticas de leitura, de produção de textos e de gramática, durante o período de uma semana.

1.6.3 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E FORMATIVA (ADEF)

Para a realização da Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF), nas produções escritas (PEs) dos alunos das professoras A e B, baseamo-nos na *“Grade para mobilizar a percepção do professor e desencadear o processo de Avaliação Diagnóstica e Formativa [ADeF] concernente à produção escrita: conhecimento do grau de letramento/literacia do aluno como estratégia para a reinvenção de práticas educacionais de linguagem”*, denominada *“Grade para ADeF”*, desenvolvida por Semeghini-Siqueira (2002), com a colaboração dos alunos de *Metodologia do Ensino de Português I e II* (turmas de 1997, 1998, 1999, 2000, 2001 e 2002) do Curso de Licenciatura da FEUSP (**Anexo E**).

Como, no entanto, o foco de investigação desta pesquisa foi especificamente a questão da pontuação, outros itens que compõem a grade não foram pleiteados no estudo.

Outro referencial importante que subsidiou a realização da ADeF desta pesquisa foi o Quadro 3 (apresentado abaixo), proposto por Semeghini-Siqueira (2015), em que a autora faz um estudo sobre os elementos integrantes da ADeF: autobiografia, leitura silenciosa (compreensão oral e escrita), leitura oral e produção escrita.

Elementos integrantes da Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF):

autobiografia, leitura silenciosa (compreensão oral e escrita), leitura oral e produção escrita.

QUESTÃO. Qual é o motivo pelo qual professores de LM devem adquirir conhecimento sobre ADeF e ter consciência do conjunto de noções contidas neste “QUADRO 03”, antes de planejar/propor atividades de oralidade, leitura e escrita ?

I. AUTOBIOGRAFIA: HISTÓRIA DE VIDA com imagens e textos [Interação: ESCOLA e FAMÍLIA]

Diversos recursos para atividades essencialmente lúdicas, usando caderno e/ou arquivo-TICs

Foco: vivências na família e/ou na escola desde o nascimento, brinquedos preferidos, brincadeiras, jogos (suportes variados, incluindo o digital), registros de histórias ouvidas,

relatos de vivências (ilustrados com desenhos e fotos), títulos de leituras realizadas (de livros, revistas, jornais, gibis etc.), resenhas de filmes, instrumentos musicais preferidos...

II. LEITURA SILENCIOSA de texto INFORMATIVO.

Debata inicial sobre a temática X em questão.

Após realizar a leitura silenciosa de um texto X, **verificar a compreensão desse texto:**

a) [ADeF] individual-dialogada [NÃO ESCRITA]: síntese ou pontos relevantes, oralmente, com a participação de vários alunos.

b) [ADeF] por meio de produção ESCRITA individual: questões ou síntese para verificar a compreensão [Ex.: Confronto oral das respostas dos alunos → Há consenso?]
Outro exercício: examinar o texto e localizar possíveis incoerências que inviabilizaram a compreensão de um determinado parágrafo, interferindo na aquisição de conhecimento.

III. LEITURA EM VOZ ALTA de uma história, um texto breve [Ex.: fábula, anedota ou...]

Contexto: A interação do professor somente com um aluno (longe da “turma”), enquanto os outros trabalham em grupo ou em outro espaço da escola. [Procedimento fundamental para evitar bloqueios. Assim, não haverá exposição da dificuldade atual desse aluno no decorrer da leitura].

Objetivo: **Verificar o grau de fluência e ouvir** a interpretação do aluno, sem cobranças, uma vez que os diferentes repertórios (resultantes de vivências, emoções, conhecimentos prévios etc.) inviabilizam a possibilidade de compreensão única correta.

IV. PRODUÇÃO ESCRITA [PE] de texto informativo

ADeF a partir de um instrumento [carta ou relato escrito] para detectar: saberes e dificuldades dos alunos [ver “Grade para ADeF da Produção Escrita”]

Separar as produções escritas [PEs] em 4 “blocos”: um dos recursos para formação de grupos heterogêneos. (Somente para facilitar sua organização, o professor atribui “notas”, que não serão apresentadas aos alunos).

Os RESULTADOS da ADeF [IV-PE] permitirão que o/a professor/a

→[a] se conscientize dos saberes / das habilidades já desenvolvidas por estes alunos e poderá propor atividades para que os alunos avancem no domínio da língua materna.

Ex.: Quais das conjunções eles utilizam? Quantas vezes? Há diferença de uso das conjunções? O texto contém mais parágrafos narrativos ou dissertativos?

→[b] detecte as dificuldades existentes e passe a descobrir/criar/inventar estratégias para saná-las. Ex.: Há coerência no texto? A pontuação é usada adequadamente?

O CONJUNTO das ADeF(s) [I-II-III-IV]: constitui o ponto de partida ideal para planejamento de atividades / aulas destinadas a “ALUNOS REAIS”

O USO DE ADEF EM DUAS MODALIDADES DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

ADeF e modalidade de **ESTÁGIO A**: observação e regência [sala de aula com 40 alunos] → IV

ADeF e modalidade de **ESTÁGIO B**: estudo de caso [atividades somente com 1 aluno] → I,II,III e IV

Quadro 3. Elementos integrantes de Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF): autobiografia, leitura silenciosa (compreensão oral e escrita), leitura oral e produção escrita (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).

Para a presente pesquisa foram utilizadas as noções presentes no item “IV. Produção Escrita [PE] de texto informativo”, uma vez que os alunos das duas turmas de 5º ano do EFI foram convidados a produzir um texto opinativo sobre seu “Programa de TV favorito”.

A partir da Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF) da produção escrita (texto opinativo) desses alunos, em uma situação comunicativa que lhes ofereceu liberdade de expressão, foi possível detectar algumas dificuldades inerentes ao uso da pontuação. Foram propostas atividades envolvendo oralidade, leitura e escrita, ou seja, atividades linguísticas e epilinguísticas, contendo procedimentos para aguçar a percepção e instaurar a reflexão no que tange ao uso da pontuação, seguindo a norma padrão da modalidade escrita (sequência didática baseada no gênero fábula).

1.6.4 ENTRADA EM CAMPO II: PESQUISA-AÇÃO

Para a 2ª entrada em campo, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa:

— Aplicação de uma sequência didática (SD) envolvendo 8 atividades linguísticas/epilinguísticas em torno das fábulas “A pomba e a formiga” e “A assembleia dos ratos”, ambas de Esopo. Tal SD foi realizada somente na turma da professora A. Foram realizadas também duas atividades de reconto.

— Aplicação de duas atividades de reconto, envolvendo as fábulas citadas, na turma da professora B.

– Análise comparativa entre as duas atividades de reconto, aplicadas em ambas as turmas, a fim de verificar se na classe da professora A, na qual foi realizada a SD, as crianças desenvolviam uma melhor apropriação dos sinais de pontuação, comparando-se com os textos produzidos pelos alunos da professora B – classe onde não houve a aplicação da SD.

– Entrevista por escrito com as duas professoras responsáveis pelas turmas de 5º ano. **(Anexo B)**

2 OS SINAIS DE PONTUAÇÃO E SEUS EFEITOS DE SENTIDO

Apesar de a pontuação ser um objeto linguístico constitutivo da escrita, sua substância, todavia, é heterogênea em relação à ordem escritural, já que se compõe de um conjunto de signos ideográficos que entram em interação com os linguísticos. O sentido se constrói em e pela interação dessas duas ordens, cujos modos de interferência importa analisar.

Véronique Dahlet

Neste capítulo faremos uma breve retrospectiva histórica sobre a pontuação. Tomaremos como referencial teórico desta pesquisa os estudos realizados por Véronique Dahlet (2002, 2006, 2007), uma vez que a visão discursiva é a mais produtora para o ensino e a aprendizagem da pontuação.

2.1 UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A PONTUAÇÃO

Historicamente, o surgimento da pontuação foi um acontecimento tardio, posterior à escrita, e marcado por divergências conceituais ao longo de sua evolução. As palavras eram escritas sem segmentação e sem pontuação, cabendo ao leitor/orador a responsabilidade de, na oralização, dar conta dessas questões, já que a escrita era vista como breve registro da fala.

Rocha (1997, p. 3) afirma que, “[...] na Antiguidade Clássica, a pontuação, por estranho que pareça, não era posta na *composição*, mas atribuída pelo leitor/orador na *interpretação* do texto, para evitar ambiguidade”. Logo, seu surgimento apresenta-se em estreita relação com a oralidade. De acordo com Mendonça (2005, p. 115),

[...] a pontuação foi criada algum tempo depois da escrita. No início, as palavras eram escritas sem segmentação e sem pontuação. Isso porque os leitores — bastante raros ainda — faziam a segmentação e a pontuação durante a oralização do texto ou mesmo durante a leitura em voz baixa. Assim, a pontuação surge na interface entre fala e escrita e foi sendo sofisticada ao longo do tempo.

Na Idade Média já ocorriam duas orientações para o uso da pontuação, conforme nos aponta Silva (2010, p. 2):

[...] a de caráter prosódico (atendendo às pausas para respirar) e a gramatical (baseada na lógica sintática), em virtude ainda de uma prática de oralização existente nessa época, que exigia fluência por parte do orador, permitindo que os ouvintes, especialmente os que não dominavam a escrita, pudessem compreender e deleitar-se com o texto lido.

Depois, no entanto, com o advento da imprensa, a partir do século XV, “[...] a orientação lógico-gramatical para o uso da pontuação vai se generalizando e ganhando espaço como um sistema verdadeiramente dentro do âmbito da escrita” (ROCHA, 1997, p. 7). Tal advento trouxe consigo caracteres e marcas inequívocas da pontuação, fazendo aparecer, de forma explícita, “[...] uma série de funções até então ao arbítrio dos escribas e pedagogos” (ROCHA, 1997, p. 7).

A passagem do manuscrito para o texto impresso, além de constituir como uma importante revolução tecnológica, trouxe como consequências: “[...] a padronização do texto escrito e a massificação da leitura visual (desconstruindo a concepção de que o ler era simplesmente a recitação do texto em voz alta), exigindo o uso de signos de pontuação de domínio público” (ROCHA, 1997, p. 7).

Na Idade Moderna, entre os séculos XV e XVIII, ainda vigoravam as orientações pausal e gramatical para o uso da pontuação, embora essa última fosse a que de fato importava, isso “[...] em virtude da ideia de que a pontuação tinha um papel lógico a desempenhar” (ROCHA, 1997, p. 8).

Já no século XX, especificamente antes dos anos 70, havia poucos trabalhos acerca da pontuação, já que não era uma grande preocupação da Linguística Moderna. Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 390) afirmam que, “[...] a partir dos anos 70, foi sobretudo Catach que atribui à pontuação sua importância, em concomitância com suas pesquisas a respeito da ortografia”. Para Catach (apud Charaudeau & Maingueneau, 2004, p. 391), “[...] a pontuação age sobre dois eixos: por um lado, ela reúne e completa, na medida do possível (pois ela é concisa), as informações da língua oral [...]”, de outro, “[...] ela dispõe de uma ordem gráfica interna de certo modo ‘autônoma’” (1994, p. 52-53). Catach ressalta, ainda, a distinção entre “[...] a pontuação do texto, que vai além da frase, a pontuação da frase e a pontuação da palavra [...]”, e lhe atribui três importantes funções: “[...] unir e separar as palavras

em diversos níveis (função sintática), colocar em correspondência com o oral (função prosódica), completar ou substituir as palavras (função semântica)” (p. 53).

Dahlet (2006) compactua com as ideias de Catach, em especial quanto aos níveis funcionais da pontuação, e afirma que as gramáticas normativas costumam postular regras para o uso desses sinais:

Os manuais de gramática servem para adquirir modelos normativos, condição para escrever bem e para reproduzir esses modelos a cada vez que se trata de utilizar a língua escrita. Ora, nesta proposta do bem escrever, a pontuação exerce um papel constante. No entanto, a análise do funcionamento interno do discurso gramatical — metalinguagem e metodologia —, mostrará que as gramáticas ajudam muito pouco na matéria de saber pontuar. Não se trata, evidentemente, de colocá-las em questão em bloco, pois elas continuam sendo um instrumento de referência constante no *habitus* escolar [...], mas ainda assim é possível, mesmo adotando o espírito das gramáticas, racionalizar, reorientar e, enfim, sistematizar a noção e o domínio da pontuação. (DAHLET, 2002, p. 30).

Assim, tomando como critério as funções que os sinais de pontuação desempenham, Dahlet (2006) os separa em duas classes:

1) **sinais de sequencialização**, englobando os sinais que operam em nível sintagmático, guiados por parâmetros sintáticos, semânticos e discursivos (alínea, o ponto e seus derivados – ponto de exclamação e de interrogação, reticências, o ponto e vírgula e a vírgula);

2) **sinais de enunciação**, incluindo os sinais que manifestam interação com o coenunciador e que se subdividem em duas partes, conforme ocorram em: a) cotexto monologal, ou seja, “assumido formalmente por um só locutor”; ou b) dialogal, isto é, em que o cotexto “dá lugar ao interdiscurso”, fazendo coexistir duas falas (DAHLET, 2006, p. 294).

De acordo com a estudiosa, alguns sinais figuram tanto como sinais de sequencialização como de enunciação (ponto de exclamação e de interrogação, reticências); da mesma forma, um mesmo sinal pode adquirir valor distinto dependendo do cotexto.

Nesse sentido, vale lembrar a definição de **cotexto** proposta por Ingedore Koch (2002, p. 23): “Na fase inicial das pesquisas sobre o texto, que se tem denominado a fase da análise transfrástica, o contexto era visto apenas como **entorno verbal**, ou seja, o **co-texto**”.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Ao explicitarmos a funcionalidade da pontuação, tomando como parâmetro o sujeito que interpreta a materialidade linguística, temos que considerar a incompletude dos sentidos, pois os enunciados não são estáticos, mas estão em constante interação.

Assim, o referencial teórico que balizará esta pesquisa serão os estudos realizados por Véronique Dahlet (2002, 2006, 2007), uma vez que a visão discursiva é a mais produtora para o ensino e a aprendizagem da pontuação.

Procuraremos, então, por meio desse estudo de Dahlet, investigar duas questões:

1ª) Como os alunos de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I se apropriam da pontuação quando são colocados em uma situação comunicativa que lhes oferece maior liberdade de expressão (ADeF: texto opinativo — eixo da informação) e em uma situação comunicativa que os coloca em contato com a padronização (SD baseada no gênero fábula — eixo da magia)?

2ª) Nessas duas situações comunicativas oferecidas aos alunos (texto opinativo X fábula), é possível que os alunos se apropriem dos procedimentos para o uso adequado da pontuação por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas?

2.3 SINAIS DE SEQUENCIALIZAÇÃO E SINAIS DE ENUNCIÇÃO

2.3.1 SINAIS DE SEQUENCIALIZAÇÃO

Dahlet (2007) relacionou esse uso dos sinais de pontuação — linguístico e discursivo — em duas funções: sinais de sequencialização e sinais de enunciação.

Os primeiros, segundo a autora, atuam em um nível sintagmático. Esses sinais cortam “[...] o contínuo linear da escrita, criando segmentos determinados por parâmetros sintáticos, semânticos e discursivos” (DAHLET, 2007, p. 293). Os sinais de enunciação, por sua vez, manifestam “[...] um tipo de interação com o enunciador” (DAHLET, 2007, p. 293).

Para melhor visualização dos sinais de sequencialização, transcrevo a sistematização elaborada pela autora:

CORPUS DOS SINAIS DE SEQUENCIALIZAÇÃO: SEGMENTAÇÃO DA LINEARIDADE	
– alínea	
– ponto (e seus derivados: pontos de interrogação, de exclamação e reticências)	
– ponto e vírgula	
– vírgula	

Quadro 4- Sinais de sequencialização
Fonte: Quadro adaptado de Dahlet (2007)

Sobre esse *corpus* dos sinais de sequencialização apresentado por Dahlet (2006), a autora esclarece:

[...] no que diz respeito ao sinal de parágrafo /§/, este não pode ser confundido com a alínea. [...] Assim, não concordamos com Bechara quando ele afirma que o ponto separa um grupo de períodos, pois é a alínea que se encarrega de delimitar um conjunto paragrafado do outro, ao passo que o ponto indica o limite da frase. Por essas razões, não inclui o ponto parágrafo no meu *corpus* de sinais de sequência. (DAHLET, 2006, p. 49).

Assim, os sinais de sequencialização fragmentam os enunciados em partes que constituem o texto. Ou, conforme a própria definição dada pela autora, segmentam a linearidade da escrita.

2.3.2 SINAIS DE ENUNCIAÇÃO

Além dos sinais de sequencialização, cuja função é a segmentação da linearidade, Dahlet (2007) categoriza, também, os sinais de enunciação, conforme se observa no quadro a seguir:

CORPUS DOS SINAIS DE ENUNCIAÇÃO E FUNÇÕES		
	Cotexto monologal	Cotexto dialogal
1. Hierarquizadores discursivos	– dois-pontos	

	<ul style="list-style-type: none"> – travessão (duplo) – parênteses 	
2. Indicadores referenciais	<ul style="list-style-type: none"> – aspas autonímicas – aspas de conotação autonímica 	
3. Sinais de citação		<ul style="list-style-type: none"> – aspas – itálico – colchetes
4. Marcadores expressivos	<ul style="list-style-type: none"> – itálico – maiúscula contínua – negrito – travessão 	
5. Marcadores de interação	<ul style="list-style-type: none"> – ponto de interrogação – ponto de exclamação – reticências 	
6. Sinais de conduta de diálogo		<ul style="list-style-type: none"> – maiúscula contínua – itálico – ponto de interrogação – ponto de exclamação – reticências de fluxo – reticências de interrupção – travessão de diálogo

Quadro 5- Sinais de enunciação e funções

Fonte: Quadro adaptado de Dahlet (2007)

No intuito de analisar adequadamente esse grupo de sinais de enunciação, Dahlet (2007) divide-o em duas partes, segundo o **cotexto** em que eles ocorrem. Nas palavras da autora: “A distinção entre os cotextos é formal, e conviremos caracterizar o cotexto monogal por ser assumido formalmente por um só locutor, ao passo que o cotexto dialogal dá lugar ao interdiscurso, fazendo coexistir formalmente duas falas”. (DAHLET, 2007, p. 294).

Sobre o cotexto dialogal, Dahlet (2006) acrescenta: “Entendo por *cotexto dialogal* a representação de um diálogo por escrito, representação gerada pelo discurso citante” (DAHLET, 2006, p. 117).

Já em relação ao cotexto monogal, a autora esclarece:

Em *cotexto monogal*, a pontuação de enunciação manifesta o escritor em sua atividade de enunciação, e isso, segundo diversas modalidades:

- i. pela hierarquização discursiva através de dois-pontos, do travessão duplo e dos parênteses;
- ii. pela reorientação semântica produzida pelas /” “/ autonímicas;
- iii. pelos marcadores expressivos que tornam visível a relação marcada do escritor com uma palavra ou um segmento;
- iv. finalmente, pelos sinais pragmáticos que evocam o leitor-destinatário a se envolver no ato da comunicação. (DAHLET, 2006, p. 173).

A autora também chama atenção ao fato de que, nas gramáticas, ocorre a falta de distinção entre os cotextos, propiciando uma heterogeneidade quanto às propriedades e funções dos sinais, como se nota a seguir:

Nas gramáticas, a falta de distinção entre ambos os cotextos provoca uma certa mistura, logo, uma heterogeneidade no tocante às propriedades e funções dos sinais, bem como no tocante à própria nomenclatura destes últimos, cuja ordem sequencial parece mais aleatória do que arrazoada. Assim, para limitar-me à heterogeneidade das propriedades e funções dos sinais, vou retomar a distinção entre marcadores de interação e sinais de conduta de diálogo. (DAHLET, 2006, p. 168)

2.4 ESTUDOS SOBRE A PONTUAÇÃO FUNDAMENTADOS NAS PESQUISAS REALIZADAS POR VERÓNIQUE DAHLET

No Quadro 6 apresentaremos uma síntese de alguns artigos e de algumas dissertações recentes (2012 a 2014) que abordam o tema pontuação sob um viés enunciativo-discursivo, perpassando os postulados teóricos explicitados por Veronique Dahlet (2002, 2006, 2007).

– Ano e Universidade – Dissertação ou Tese ou Artigo – Autor(a) – Orientador(a)	Problema/Questão	Conclusão
--	-------------------------	------------------

– Título		
<p>2012</p> <p>Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)</p> <p>Dissertação de: Ana Carolina Araújo-Chiuchi</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu</p> <p>Título: <i>Usos não-convencionais da vírgula em textos de alunos de quinta série/sesto ano do Ensino Fundamental</i></p>	<p>A dissertação de Mestrado visa estudar os usos não-convencionais de vírgulas em textos de alunos de quinta série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto (SP), com o objetivo de responder às seguintes questões:</p> <p>1) Partindo da hipótese de que parte das motivações das ocorrências não-convencionais de vírgula possa estar estritamente ligada às características prosódicas dos enunciados orais/falados, em que medida fronteiras de domínios prosódicos podem motivar a colocação não-convencional dessas vírgulas?</p> <p>2) O que esses usos não-convencionais de vírgula revelam acerca da relação entre a fala e a escrita e entre o sujeito e a linguagem no momento de produção do texto?</p>	<p>A partir da análise do <i>corpus</i>, concluiu-se que, ao pontuar, o escrevente parece mostrar-se sensível a limites dos constituintes mais altos da hierarquia prosódica, aqueles que coincidem com fronteiras sintáticas maiores, como fronteiras entre sentenças, fronteiras entre orações, fronteiras entre sintagmas nominais sujeitos e sintagmas verbais. Tais resultados foram interpretados como marca de como se dá a relação entre a fala e a escrita e entre o sujeito e a linguagem no momento de produção do texto.</p>
<p>2013</p> <p>Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)</p> <p>Dissertação de: Andréia Rodrigues Zoelner Dallarosa</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Pascoalina</p>	<p>A dissertação de Mestrado visa estudar como a pontuação, elemento constituinte da produção escrita, geralmente associada à fala e à leitura, é utilizada pelos alunos de graduação de Letras de uma determinada universidade. A pesquisa partiu da seguinte questão: Durante o processo de produção de um texto, como a</p>	<p>A partir da análise de trinta e cinco textos escritos, produzidos por três acadêmicos, chegou-se à conclusão de que os sinais de pontuação colaboram para a construção sintática, semântica, prosódica e discursiva do texto. Tais sinais constituem-se como um traço subjetivo que emerge no momento da produção, funcionando como uma marca,</p>

<p>Bailon de Oliveira Saleh</p> <p>Título: <i>A pontuação como movimentos do sujeito na escrita: pontos de reflexão</i></p>	<p>pontuação é percebida e realizada por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras e de que maneira a interferência do Outro intervém neste uso, contribuindo para a construção do sentido do texto?</p>	<p>uma assinatura do autor.</p>	
<p>2014</p> <p>Universidade de São Paulo (USP)</p> <p>Artigo de: Sônia Sueli Bert-Santos</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick</p> <p>Título: <i>A pontuação e imbricação de sentidos: uma relação dialógica</i></p>	<p>O artigo visa mostrar como a pontuação pode abarcar tanto a produção como a recepção de sentidos, ficando no limiar fronteiro das duas, possibilitando e facultando não só a leitura como também a constituição de sentidos, a imbricação de discursos e as possibilidades de relações dialógicas entre os enunciados, bem como, podendo revelar posturas axiológicas e subjetividades do autor.</p>	<p>Para se proceder à leitura de um enunciado e constituir seu sentido, é necessário estabelecer com esse enunciado relações dialógicas, levantar valores éticos e estéticos, determinados pelas escolhas axiológicas do autor e pela arquetônica desse enunciado. A entonação valorativa do oral precisa ser semioticamente representada por sinais de pontuação, estabelecendo relações de sentido com o leitor, acionando nele posturas responsivas e imbricando ideologias.</p>	
<p>2014</p> <p>Universidade de São Paulo (USP)</p> <p>Artigo de: Nathalia R. S. Polachini</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês</p>	<p>No artigo, inscrito no eixo do Projeto de Pesquisa “Letramentos, ensino, memória: perspectiva dialógica”, há dois objetivos norteadores: a) tratar o discurso citado como forma de transmissão do discurso do outro; b) discutir a contribuição do discurso citado como elaboração argumentativa em redações</p>	<p>Ao tentar responder como os alunos do Ensino Médio, participantes do Enem, se relacionam linguisticamente e discursivamente com a palavra alheia na escrita da dissertação, foi possível constatar que o discurso citado é um caminho para a construção da voz autoral na medida em que sua integração no</p>	<p>2 0 1 4</p>

<p>Batista Campos</p> <p>Título: <i>Discurso citado em produção de jovens escritores</i></p>	<p>produzidas pelos candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Três questões norteiam a investigação do <i>corpus</i> dessa pesquisa: 1) Que tipos de citações o candidato recupera como estratégia argumentativa? 2) Quais são as formas de transmissão do discurso do outro usadas no texto do candidato (pontuação, conectores, construções sintáticas), consolidando um ponto de vista? 3) No nível da argumentação, qual a orientação dialógica assumida pelo autor para marcar sua voz?</p>	<p>texto marca um ponto de vista do escrevente, seja pela polêmica, concordância, refutação etc. O reconhecimento das vozes que falam nos textos dos candidatos vai além da identificação das citações explicitamente marcadas e incorporadas nas dissertações. As marcas do discurso citado identificadas na análise revelam não apenas a presença do discurso direto ou indireto, mas como a voz do autor se relaciona com a palavra alheia, nas formas de transmissão, de introdução e de finalização.</p>
<p>2014</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)</p> <p>Artigo de: Anderson Cristiano da Silva</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Brait</p> <p>Título: <i>A pontuação: reflexões nos livros didáticos de português (anos finais)</i></p>	<p>O artigo tem como objetivo problematizar a maneira como a pontuação é apresentada nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental aprovados pelo governo por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (triênio 2011-2013). Pretende-se, especificamente, discutir os textos que abordam a pontuação (parte teórica e exercícios) nos volumes do 6º ao 9º ano da coleção: <i>Português: linguagens</i>, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, restringindo a descrição de atividade didática retirada do volume do 8º ano.</p>	<p>A partir da descrição dessa atividade didática, verificou-se que o conjunto das atividades engendradas condiz com o objetivo proposto de levar o aluno a refletir sobre o conceito, por meio de uma gama de habilidades, como: ler, observar, comparar, discutir, analisar e/ou inferir. Sob outro aspecto, contrariando o ponto fraco sobre o trabalho com a gramática, explicitado pelos avaliadores da coleção no PNLD, pelo menos na abordagem sobre o conteúdo da pontuação, os autores parecem não reproduzir as estratégias comumente utilizadas nas gramáticas normativo-prescritivas. Para confirmar essa hipótese será necessária, no entanto, uma</p>

		análise mais minuciosa, uma vez que o artigo é parte de uma tese de doutorado ainda em andamento.	
<p>2014</p> <p>Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade de Taubaté (UNITAU)</p> <p>Artigo de: Orlando de Paula</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esrael</p> <p>Título: <i>Produção escrita de formandos do curso de Letras: a função enunciativa da vírgula</i></p>	<p>O artigo objetiva apresentar uma análise enunciativa do uso da vírgula em textos de formandos do Curso de Letras e verificar o tipo de relação que esses escreventes propõem entre esse sinal e a parte por ele delimitada no enunciado.</p>	<p>O ensino da pontuação está relacionado ao trabalho com o texto, não podendo ser conduzido de modo descontextualizado das práticas sociais de leitura e de escrita. A consideração da função enunciativa da vírgula pode, pois, servir como ponto de partida para o processo de aquisição da pontuação.</p>	2014
<p>2014</p> <p>Universidade de Taubaté (UNITAU)</p> <p>Artigo de: Miriam Bauab Puzzo</p> <p>Professora Titular da UNITAU</p>	<p>O artigo visa discutir a articulação da linguagem expressiva com o tema do conto “As margens da alegria”, cuja personagem infantil entra em contato com a realidade crua da morte e da sensação de perda de algo considerado precioso para seu universo de criança. A proposta do estudo é observar como a análise</p>	<p>A análise do conto de Guimarães Rosa, na esteira da proposta apresentada por Bakhtin para o ensino de língua, tem como objetivo despertar o interesse pelo ensino da gramática de modo mais consistente. Em primeiro lugar, observando a necessidade e a carência do aluno, em segundo, aproveitando a literatura como</p>	2014

<p>Título: <i>Sintaxe, pontuação e estilo no conto “As margens da alegria”, de Guimarães Rosa</i></p>	<p>estilística da linguagem pode contribuir para a percepção da importância da construção sintática e da pontuação para a produção de sentido.</p>	<p>gênero textual que apresenta o acabamento responsável pela sua concretização linguística. Nesse sentido, a apropriação da língua pelo autor obedece a um projeto criativo que amplia a visão de uso da linguagem de modo mais adequado às necessidades do enunciador.</p>
<p>Universidade de Taubaté (UNITAU)</p> <p>Artigo de: Ânderson Cristiano da Silva</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Miriam Bauab Puzzo</p> <p>Título: <i>Produtividade, sentido e estilo: pontuação/sintaxe em um poema inédito de Cassiano Ricardo</i></p>	<p>O artigo visa discutir a importância da sintaxe e da pontuação para o domínio da escrita autoral, tomando como referência a questão do estilo. À luz da perspectiva dialógica da linguagem, procura-se discutir a relação entre sintaxe, pontuação e efeitos de sentido no poema de Cassiano Ricardo “Menino antigo”, que integra a coletânea inédita de poemas escritos em 1975, um pouco antes de sua morte, cujos exemplares em número restrito encontram-se na Fundação Cassiano Ricardo, em São José dos Campos, bem como em algumas instituições educacionais de nível básico e superior nas imediações da cidade natal do poeta.</p>	<p>A análise desse poema de Cassiano Ricardo permite a percepção dos efeitos de determinadas formas de estruturação sintática e de pontuação em consonância com a proposta temática.</p> <p>A observação do estilo, próprio do gênero poético pode ser enriquecedor no conhecimento mais abrangente da língua em suas possibilidades de uso. Também foi possível notar a produtividade que a pontuação exerce no fio do discurso, revelando sua importância para a constituição de sentidos no texto.</p>

Quadro 6- Síntese de dissertações e artigos sobre pontuação produzidos na USP, UNESP, UEPG, UFPB, PUC, UNITAU, entre os anos de 2012 e 2014

Ao analisarmos as dissertações e os artigos produzidos nessas universidades, percebemos que tratam da pontuação em contextos diferentes: no Ensino Fundamental, no Exame Nacional do Ensino Médio, no Ensino Superior, em livros didáticos e em textos literários. Partem, porém, do princípio de que o ensino da

pontuação deve estar diretamente relacionado ao trabalho com o texto, não podendo ser conduzido de modo descontextualizado das práticas sociais de leitura e de escrita.

Nesse sentido, convém lembrar que as possibilidades de uma língua somente se tornam realidade por meio da avaliação social. Tais questões deveriam ser observadas no trabalho em sala de aula com a pontuação. Mesmo aqueles manuais didáticos que assumem uma concepção dialógica de linguagem e os que tomam o gênero discursivo como organizador das atividades de leitura e de escrita pouco abordam os sinais de pontuação considerando tais prerrogativas que dizem respeito ao enunciado e, particularmente, aos gêneros do discurso nos quais se concretizam.

Logo, o que faremos nesta pesquisa é utilizar algumas categorias defendidas por Dahlet (2007), no intuito de elucidar o modo como os alunos de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I se apropriam dos sinais de pontuação em situações comunicativas diferenciadas.

2.5 A PONTUAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS

Podemos entender que a pontuação abarca tanto a produção quanto a recepção de sentidos, ficando no limiar fronteiro das duas, possibilitando a leitura, a constituição de sentidos e as possibilidades de relações dialógicas entre os enunciados.

O longo estudo de Dahlet (2006) sobre pontuação aponta que os sinais de pontuação carregam consigo uma dimensão enunciativa,

[...] na verdade, todos os sinais de pontuação, em todos os níveis (de palavra, de frase ou de texto) 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. Em guisa de contramodelo ao critério da norma, uma análise do processamento argumentativo de vários sinais de pontuação participa do sentido em elaboração no ato da comunicação. (DAHLET, 2006, p. 25-26).

As escolhas de pontuação que empregamos nos enunciados criam sentidos, possibilidades de leitura e interpretação, estabelecendo com o leitor relações dialógicas.

Desse modo, ao ser assinalada pelo sujeito escrevente, a pontuação evidencia um aspecto inerente à linguagem: a sua dialogia. Pontua-se um texto exatamente por acreditar-se na existência de um leitor. Não haveria sentido em pontuar um texto, senão para dar um direcionamento ao leitor: “[...] o próprio fato de se pontuar já é a marca mais flagrante da presença do interlocutor na produção textual: pontua-se para alguém, pontua-se com a expectativa de leitura, com a expectativa de se fazer entender” (CHACON, 1998, p. 126).

Assim, apesar de inúmeras pesquisas sobre o assunto e das várias prescrições para o uso de cada sinal de pontuação, ainda persistem muitas dúvidas acerca dos critérios que devem nortear o emprego dos sinais de pontuação. Para Rocha (1998),

A ausência da normatividade que envolve a pontuação, provocando enorme flutuação no uso de alguns sinais, não decorre apenas de sua ambiguidade natural (ser um sistema plantado na confluência da fala e da escrita). Razões históricas também explicam essa flutuação. Primeiro, o fato de durante séculos a pontuação ter sido um mecanismo optativo e adicional ao texto para facilitar sua leitura, de domínio de uns poucos (leitores e escribas). Segundo, na Idade Média geralmente não era o autor quem *escrevia* o texto. A natureza morosa e mais *artesanal* da escrita dessa época possibilitava inúmeras versões de um texto. As tarefas da escrita (composição, cópia e edição) eram divididas entre o autor, o escriba/copista e o editor, que podiam adotar sistemáticas de pontuação diferentes, conforme a orientação do *scriptorium* onde o manuscrito era produzido. Todos estes fatores eram fonte de divergências. (ROCHA, 1998, p. 2).

Percebe-se, então, que até hoje as escolas se deparam com certa dificuldade quanto ao ensino e aprendizagem da pontuação, talvez em razão do caráter normativo e prescritivo que ainda domina nas aulas de gramática da Língua Portuguesa, desvinculada do texto, do contexto e das circunstâncias de enunciação.

Ao focalizarmos os sinais de pontuação pelo viés linguístico-discursivo, buscamos considerar os possíveis efeitos de sentido que tais marcas parecem revelar na materialidade linguística.

O ensino da pontuação está diretamente relacionado ao trabalho com o texto, não podendo ser conduzido de modo descontextualizado das práticas sociais de leitura e de escrita. O professor de língua materna pode assumir, conscientemente, uma prática pedagógica que não bloqueie no aluno os usos enunciativos dos sinais de pontuação.

Logo, ao propormos um estudo centrado em uma SD baseada no gênero fábula, pretendemos contribuir para o ensino e a aprendizagem da pontuação, afastando-nos do caráter prescritivo dos livros didáticos e dos manuais de gramática.

3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: EM FOCO A GRAMÁTICA

A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos alunos. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo dos textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados, e não como algo parado, cujo perfil descrevesse.

Paulo Freire

Neste capítulo discutiremos as concepções de linguagem e realizaremos a revisão bibliográfica do conceito sobre atividades epilinguísticas, levando em consideração as diversas referências teóricas sobre o assunto. Além disso, faremos a distinção entre atividades linguísticas (ALs), epilinguísticas (AEs) e metalinguísticas (AMs).

Quanto à revisão bibliográfica do conceito sobre atividades epilinguísticas, tomaremos como referência teórica, como já anteriormente informado, os trabalhos realizados por Franchi (1991, 1992), Semeghini-Siqueira (1977, 1998, 2015), Geraldi (2002) e Bezerra (2004).

3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Compreender o papel que a linguagem e a língua desempenham nas relações sociais, na formação do homem e na constituição de sua consciência é essencial para a área da Educação. O estudo da linguagem tem sido amplamente discutido por pesquisas acadêmicas; todavia, desde há muito ela vem sendo objeto de estudo de filósofos e outros estudiosos das diferentes áreas do conhecimento.

Geraldi (1996, p. 43) nos apresenta três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e

como forma de interação humana. Essas alternativas podem ser assim melhor explicitadas:

a) Linguagem é expressão do pensamento; essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar linguisticamente não pensam.

b) A linguagem é o instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor a mensagem.

c) A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana.

Dessas três concepções, a que mais se aproxima de uma visão mais abrangente de linguagem é a terceira, uma vez que implica uma postura educacional diferenciada, em que os falantes se tornam sujeitos construtores das relações sociais.

Para o presente trabalho, tomaremos o texto não como uma estrutura acabada (produto), mas como parte de atividades mais globais de comunicação. Nesse sentido, nas palavras de Koch (1997, p. 21), “[...] trata-se de tentar compreender o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção”.

Sendo assim, em uma definição de texto, de acordo com Bentes & Mussalin (2001, p. 268 e 269), pode-se afirmar que: (i) a produção textual é uma *atividade verbal*, isto é, os falantes, ao produzirem um texto, estão praticando ações, atos de fala. Sempre que se interage por meio da língua, ocorre a produção de enunciados dotados de certa força, que irão produzir no interlocutor determinado(s) efeito(s), ainda que não sejam aqueles que o locutor tinha em mira; (ii) a produção textual é uma *atividade verbal consciente*, isto é, trata-se de uma atividade intencional, atividade por meio da qual o falante dará a entender seus propósitos, sempre levando em conta as condições em que tal atividade é produzida; considera-se, dentro dessa concepção, que o sujeito falante possui um papel ativo na mobilização de certos tipos de conhecimentos, de elementos linguísticos, de fatores *pragmáticos* e *interacionais*, ao produzir um texto. Em outras palavras, o sujeito *sabe* o que faz, como faz e com que propósito faz (se entendemos que dizer é fazer); e (iii) a produção textual é uma

atividade interacional, ou seja, os interlocutores estão obrigatoriamente, e de diversas maneiras, envolvidos nos processos de construção e compreensão de um texto.

Sobre esse último aspecto, nada nos parece mais claro para explicar a noção de interação verbal do que o trecho que se segue:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2003, p. 13).

3.2 ATIVIDADES LINGUÍSTICAS (ALs), ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS (AEs) E ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS (AMs)

A partir das leituras realizadas, é possível afirmar que o linguista Carlos Franchi foi o primeiro autor brasileiro a empregar a noção de *atividade epilinguística* para tratar das questões da linguagem e de estratégias para o ensino e aprendizagem de língua materna. Ele será, portanto, o autor que tomaremos como base dentro desse conceito.

Franchi (1992) defende a concepção de linguagem como uma atividade constitutiva, pois a partir dela o sujeito compreende a si mesmo, o outro e o mundo. A linguagem, portanto, é a atividade histórica, social e cultural pela qual o homem organiza e formaliza as suas experiências.

Em “Criatividade e Gramática” (1991), Franchi discute a forma pela qual a linguagem é ensinada na escola, ou seja, por meio da memorização da metalinguagem (regras gramaticais) e de poucos exercícios com a escrita propriamente dita. O autor ressalta que o ensino de língua portuguesa deve “[...] levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (FRANCHI, 1991, p. 36). Tal prática é conceituada por ele como atividade epilinguística:

Chamamos de **atividade epilinguística** a essa prática que opera sobre a linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção, canônicos ou não, brinca-se com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois e nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. [...] Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns. Mas, por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. (FRANCHI, 1991, p. 36-37).

Na concepção de Franchi (1992), a *sistematicidade da linguagem* assenta-se no fato dela carregar uma dimensão histórica e coletiva; as regras da linguagem não advêm de necessidades biológicas ou lógicas do sujeito, mas de necessidades históricas, culturais e antropológicas. Nas palavras do autor, “[...] não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva [...]. Não há nada de universal, salvo o processo – a forma, a estrutura desta atividade” (FRANCHI, 1992, p. 22).

Pelo *trabalho linguístico* produzem-se os sistemas de referência através dos quais as expressões linguísticas se tornam significativas. Tais operações permitem aos interlocutores a produção, a interpretação de sentidos. Elas se apresentam como ações que os sujeitos fazem *com* e *sobre* a linguagem, respectivamente, ações *metalinguísticas* e *epilinguísticas*, viabilizadas por outra condição da linguagem – a *reflexividade* – que caracteriza as *ações linguísticas*.

Franchi (1992) esclarece que essas operações discursivas podem ser consequência do fato de a linguagem integrar-se à estrutura dos processos cognitivos, regulando e mediando a atividade psíquica humana, ou seja, é porque há *trabalho linguístico* que a linguagem participa da constituição dos processos cognitivos humanos.

Com relação à conceituação de **atividade linguística (AL)**, vale mencionar as reflexões encontradas em Franchi (1991) e em Semeghini-Siqueira (1997). Segundo

Semeghini-Siqueira (1997, p. 7), “[...] as atividades linguísticas são os usos que ocorrem tanto na modalidade oral como na escrita: o ouvir, o falar, o ler e o escrever. Abrangem as práticas de leitura e as práticas de produção de texto, entre outras”. Com relação ao papel específico da escola, Franchi (1991, p. 35) afirma que:

A atividade linguística é nada mais do que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo [...].

Nesse sentido, o foco nas aulas de LM deve ser voltado para o desenvolvimento da linguagem em um ambiente de “rica interação social”. É comum, no entanto, que muitos educadores fundamentem sua prática pedagógica em exercícios de memorização, em cópias extensas e contínuas sem significado para o educando, deixando de estimulá-lo mediante questionamentos, exposições de ideias e discussão de valores.

Consequentemente, ao se trabalhar com o ensino e a aprendizagem de língua materna, especificamente com o “ensino de gramática”, é conveniente ter sempre em mente que há “diferentes tipos de gramática” e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em atividades completamente diversas em sala de aula, a fim de atender a objetivos bem distintos.

Tendo em vista a formação inicial de professores de LM, no que tange às ALs, AEs e AMs, na senda de Franchi (1991, 2006), Semeghini-Siqueira (2015) esclarece a possibilidade de uso dos “diferentes tipos de gramática”, recorrendo às denominações “gramática 1”, “gramática 2” e “gramática 3”, como se observa no quadro abaixo:

GRAMÁTICA 1: INTERNA.

→ Aprendizagem **por meio do uso língua** na interação com o outro e com o universo letrado em mídias impressas e/ou digitais.

O aluno recorre à “gramática interna” e amplia a **aprendizagem**, referente às competências e habilidades, por meio de operações não conscientes, intuitivas, subjacentes ao uso da língua na interação com o outro. Na escola, as **atividades linguísticas**, tais como: **falar/cantar** [o aluno recorre a textos de memória, como: parlendas, dramatizações, letras de música...], **escutar** [a professora conta ou lê histórias, vídeos/filmes falados e legendados...], **ler** [o aluno lê muito... livros, revistas, gibis, jornais...] e **escrever** [a classe produz oralmente texto coletivo e o professor atua como escriba, o grupo escreve..., o aluno escreve ...].

GRAMÁTICA 2: REFLEXIVA.

→Aprendizagem **por meio de reflexões sobre o uso da língua**. O professor cria oportunidades para reflexão dos alunos.

Trata-se de propor atividades que focalizem a própria linguagem como objeto de operações transformadoras, que viabilizem uma reflexão sobre a linguagem ou, melhor, sobre as diferentes formas de dizer. O objetivo é ensinar/aprender a usar os recursos expressivos da língua por meio de operações mentais predominantemente conscientes, sem recorrer a “termos técnicos” / a nomenclaturas nem a classificações. Nessa prática, os enunciados são confrontados e transformados de forma instigante e lúdica. São consideradas **atividades epilinguísticas**, por exemplo, a ampliação ou redução de elementos de um texto e, sobretudo, a reescrita/reelaboração, com a mediação do professor, consciente de que a meta é propiciar, aos alunos, acesso à norma culta padrão da LP, como um direito de todo cidadão. Certamente, as atividades com **GRAMÁTICA 1 e GRAMÁTICA 2 estão interligadas**. Podemos estabelecer entre elas um **continuum**. [...]

GRAMÁTICA 3: TEÓRICA.

→Aprendizagem **por meio de aquisição de conhecimentos sobre a língua**. O professor ensina.

Pode-se dizer que constituem exercícios que requerem operações conscientes, reflexões sobre a língua e abarcam componentes descritivos e normativos, recorrendo-se ao uso de ‘terminologia técnica’. Tais exercícios correspondem **às atividades metalinguísticas**. Trata-se do ensino da “gramática escolar”, da “gramática pela gramática” sem haver uma preocupação com a atividade discursiva, de tal forma que não tem provocado mudanças significativas nas produções escritas dos alunos, após 9 anos de escolaridade obrigatória no EF. [...] (grifos da autora).

Quadro 7. Aprender e ensinar Gramática 1-2-3 na escola. (Semeghini-Siqueira, 2015)

Ainda com relação aos estudos sobre as atividades epilinguísticas, Conceição (2009, p. 1040) afirma que se trata de “[...] um trabalho reflexivo e de transformação com a linguagem escrita [...]”, em que o aluno, ao reescrever o texto produzido, analisa e reflete sobre outras formas de expressões e conceitos não sistematizados. A autora ainda afirma que é preciso que se conheça o funcionamento da língua e a produção de texto para orientar o aluno ao propor atividades epilinguísticas. Mesmo assim, no entanto, “[...] para a implementação dessa estratégia, é preciso, antes de tudo, eliminar todas as formas de preconceito linguístico e discriminação social na linguagem” (CONCEIÇÃO, 2009, p.1040).

Também Bezerra e Semeghini-Siqueira (2007) destacam a refacção textual como prática didática na aplicação das atividades epilinguísticas, considerando que a

intervenção / mediação do professor contribui para auxiliar o aluno na organização de suas ideias por meio da reflexão contínua sobre sua escrita.

Assim, as atividades epilinguísticas devem ser trabalhadas visando às dificuldades do aluno, sempre partindo do seu contexto. Por meio dessa ação, o professor pode estimular o educando a produzir textos coesos, criativos e inteligíveis. Logo, cabe ao docente compreender que seu ofício deve ir além de conceituar a língua por meio das atividades metalinguísticas, mas, sobretudo, descobrir-se como um sujeito consciente da importância de entendê-la e usá-la adequadamente.

3.3 ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As diversas referências teóricas acerca do conceito de *epilinguismo* encontram ressonância na literatura da área de Educação desde a década de 70. Nessa época, o conceito de *atividade epilinguística* estava implícito ou era referido como uma “gramática não-consciente”, como se verifica no livro “Subsídios para a Implantação do Guia Curricular de Língua Portuguesa – 4ª série” (1977, p. 149), publicado pela CENP/SEE-SP.

Nesse documento, coordenado por Semeghini-Siqueira (1977), já se discutia a respeito do ensino e da aprendizagem de metalinguagem, suspeitando não ser a melhor maneira de levar o aluno a se tornar competente em leitura e escrita: “Se o objetivo de língua portuguesa, nestas séries (3ª e 4ª), é desenvolver a comunicação oral e escrita, será que o fato de ‘aprender’ teoria gramatical ajudará a criança a manejar melhor sua língua?”

Bezerra (2004) faz a revisão do conceito de atividade epilinguística em textos teóricos e oficiais desde os anos 70. A autora observa que o primeiro uso da expressão *atividade epilinguística* apareceu na *Proposta Curricular de Língua Portuguesa: 1º grau*, de 1986, que contou com a assessoria do linguista Carlos Franchi. Nesse documento, a atividade epilinguística é entendida como a tomada de consciência dos procedimentos de linguagem em uso, a reflexão e a operação sobre o material linguístico de modo a tornar a linguagem objeto de trabalho.

Em seu artigo “Linguagem - atividade constitutiva”, Franchi (1992) critica a visão funcionalista e utilitarista da linguagem, que a limita a ser apenas instrumento de comunicação e submete o homem ao papel de receptáculo da cultura: “A linguagem não é somente o instrumento de inserção justa do homem entre os outros; é, também,

o instrumento da intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo” (FRANCHI, 1992, p. 26). O autor (1992, p. 31-32) explica que:

A linguagem [...] não é um dado ou resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido”, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solidárias.

Na esteira dessa discussão, Semeghini-Siqueira (1998, p. 4) atenta para o fato de que as atividades epilinguísticas

[...] requerem uma reflexão sobre a linguagem, ou melhor, sobre as diferentes formas de dizer. Nesta prática, as expressões são comparadas, transformadas, “brinca-se com a linguagem”. É um trabalho prioritariamente consciente. Trata-se de uma atividade que toma a própria linguagem como objeto de operações transformadoras.

Outro estudioso que subsidia a conceituação das atividades epilinguísticas é Geraldi (2002, p. 63-64). Para o autor:

Todas [as] considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (**atividades epilinguísticas**) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída para reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Finalmente, nos PCN de Língua Portuguesa dos terceiros e quartos ciclos (1998, p. 28) há a seguinte menção em nota de rodapé:

Por **atividade epilinguística** se entendem processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade). A atividade epilinguística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Pode-se dizer, com isso, que as atividades epilinguísticas têm como propósito levar os aprendizes a adquirirem diferentes formas de dizer (e escrever) uma

determinada ideia ou uma informação, o que implica uma reflexão sobre a linguagem. Desse modo, os autores citados postulam que o trabalho com as atividades linguísticas e epilinguísticas deva ser privilegiado em relação ao trabalho com as atividades metalinguísticas, tanto em termos de tempo dispensado em sala de aula quanto com relação à ordem de trabalho, preconizando a sua antecedência em relação a qualquer abordagem metalinguística.

4 OS GÊNEROS DO DISCURSO NO CONTEXTO ESCOLAR E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Bakhtin

Neste capítulo focaremos os gêneros do discurso no contexto escolar, bem como os eixos Magia/Arte e Informação. Explicitaremos uma série de aspectos do gênero fábula, selecionado como instrumento de trabalho desta pesquisa, juntamente com as implicações de considerar a sequência didática (SD).

Para subsidiar as discussões sobre os gêneros do discurso serão considerados os aportes teóricos de Bakhtin (2000, 2003). Já o ensino dos gêneros textuais no contexto escolar será estudado sob a perspectiva de diferentes autores, como Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e Gomes-Santos (2007).

4.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO NO CONTEXTO ESCOLAR

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 (BRASIL, 1998), a noção de gênero do discurso como instrumento de ensino e aprendizagem passou a ser um tópico frequente no debate didático de como ensinar Língua Portuguesa: “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

O projeto do chamado grupo de Genebra⁵, constituído principalmente por autores como Dolz e Schneuwly, resgatou a proposta de gêneros do discurso

⁵ Bernard Scheuwly e Joaquim Dolz, entre outros, são os estudiosos do grupo que, há quase duas décadas, vêm desenvolvendo, na Universidade de Genebra, pesquisas sobre o ensino de língua com base nos gêneros do discurso.

postulada por Bakhtin e a aplicou em suas escolas, para desenvolver uma didática de produção de textos a partir dos gêneros que os caracterizam.

Dolz e Schneuwly, a partir das concepções estabelecidas por Bakhtin, definem gêneros discursivos como "[...] formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem" (1999, p. 7). Segundo eles, existem três dimensões para caracterizar um gênero do discurso: (i) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis a partir deles; (ii) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos; e (iii) as configurações específicas de unidades da linguagem. O gênero discursivo consegue, apesar da diversidade das práticas de linguagem, conservar certa regularidade, que lhe confere uma estabilidade de fato, podendo essa estabilidade ser reconfigurada a partir de mudanças no curso da linguagem.

As atividades que se propõem a trabalhar com a linguagem não podem fazê-lo sem a presença dos gêneros do discurso. Segundo Dolz e Schneuwly (1999, p. 6), "[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes [...]", justamente porque os gêneros textuais são a realização prática daquilo que é a linguagem. A aprendizagem da linguagem situa-se justamente no espaço entre a prática e a atividade propriamente dita, pois é nesse espaço que acontecem as maiores transformações por parte do aprendiz para a construção de práticas de linguagem. De acordo com os autores, "[...] o gênero é um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes" (DOLZ & SCHNEUWLY, 1999, p. 7).

Nessa perspectiva, ao discutirem as práticas de linguagem e o uso dos gêneros discursivos na escola, Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 66) ressaltam que:

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam.

Dentro deste contexto, Gomes-Santos (2007: 42) esclarece:

[...] quando ouvimos, por exemplo, que *hoje devemos ensinar gêneros*, que *a gramática deve ser contextualizada* ou que *é preciso trabalhar a oralidade*, essas afirmações não são feitas por acaso. Elas testemunham que há uma demanda de reflexão sobre o ensino-aprendizagem de gêneros pelo professor, nos mais diversos contextos socioculturais pelo Brasil afora.

É imprescindível, entretanto, que o professor tenha conhecimentos sobre gêneros discursivos e sobre tipologia textual para que possa refletir sobre a organização textual, o que lhe propiciará um olhar apurado no que tange à produção escrita do aluno e, conseqüentemente, uma intervenção eficaz.

Vale salientar, também, que os gêneros do discurso podem ser considerados instrumentos específicos dos quais os falantes se utilizam para viabilizar o processo de interação verbal. É o que afirma Bakhtin (2000, p. 279):

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a qual efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso é imensa, e esses fatores estão presentes em todas as formas de atividade humana. Logo, não se pode perder de vista que o professor, ao refletir sobre o ensino de língua na perspectiva dos gêneros discursivos, pode contribuir com o trabalho de letramento escolar, criando estratégias promotoras de usos e análises relevantes sobre o funcionamento linguístico, tendo uma percepção da linguagem muito mais como parte das atividades da vida do que como instrumento para transmissão do saber normativo, descontextualizado e fragmentado.

Como ponto de partida para propostas a serem desenvolvidas no ensino e aprendizagem de língua materna, o professor terá de se apropriar da especificidade inerente a **textos literários** e a **textos informativos**.

4.2 EIXOS DA MAGIA/ARTE E DA INFORMAÇÃO: UM CONTINUUM

Do Quadro 8, consta a caracterização de dois eixos “MAGIA/ARTE & INFORMAÇÃO”, proposta por Semeghini-Siqueira (2015). Entre os eixos há uma linha pontilhada e as setas no alto indicam uma questão de graus, não de oposição.

No eixo da **INFORMAÇÃO** e no “macroprojeto” **LINGUAGEM & CONSTRUÇÃO** do **CONHECIMENTO**, tem-se como palavras-chave que nortearão as propostas de atividades: investigação, objetividade almejada, instrumentalização, reflexão, raciocínio, argumentação, desafio, energia, criatividade, crítica, opinião, atenção, concentração e precisão. Já no pilar da **MAGIA/ARTE** e no “macroprojeto” **ARTE & LINGUAGEM** os termos que nortearão as atividades são: imaginário, subjetividade, singularidade, desejo, emoção, prazer, desafio, energia, mediação, ludicidade, sedução, liberdade, criatividade e fluência.

MAGIA / ARTE..... UM CONTINUUM...E...POSSÍVEIS IMBRICAMENTOS....INFORMAÇÃO	
<p>FOCO NA LITERATURA: opção por privilegiar a plurissignificação [função estética]</p>	<p>FOCO NO CONHECIMENTO: opção pela busca de objetividade e precisão [função utilitária e crítica]</p>
<p>↓ + ←.....→ + ↓</p>	
<p>grau máximo de plurissignificação em LP [+]Ex.: (“consenso”) texto de G. Rosa</p> <p>↓ ----- [-] grau menor</p>	<p>grau máximo de objetividade Ex.: (“consenso”) texto científico [+]</p> <p>↓ ----- grau menor [-]</p>
<p>MAGIA / ARTE</p> <p>Os objetos-estéticos deste eixo contemplam a diversidade cultural e privilegiam / possibilitam as manifestações artísticas divergentes e inovadoras.</p> <p>Conjunto de palavras-chave:</p> <p style="text-align: center;">imaginário subjetividade / singularidade desejo / emoção / prazer desafio / energia / mediação ludicidade / sedução liberdade / criatividade / fluência</p> <p>Macroprojeto: ARTE & LINGUAGEM</p> <p>Projeto: <i>O livro impresso e o digital de</i></p>	<p>INFORMAÇÃO</p> <p>A busca pela objetividade e precisão requer exercícios específicos com tempo, velocidade e compreensão imbricados para viabilizar aprendizagens e inovações.</p> <p>Conjunto de palavras-chave:</p> <p style="text-align: center;">investigação objetividade almejada / instrumentalização reflexão / raciocínio / argumentação desafio / energia / criatividade crítica / opinião atenção / concentração / precisão</p> <p>Macroprojeto: LINGUAGEM & CONSTRUÇÃO do CONHECIMENTO</p> <p>Projeto: <i>Aprender a ler e a escrever em diferentes</i></p>

<p style="text-align: center;">Arte Visual & Literatura Infantil: leitura, criação e produção</p> <p>Atividades: LIVRE ACESSO a livros, CDs/DVDs, <i>tablets</i> etc. RELATOS ORAIS de vivências e recontos de histórias lidas, ouvidos/apreciados pelo professor e colegas como expressão da subjetividade... ESCRITA CRIATIVA – poesia e prosa – mediada de forma lúdico-artística PRODUÇÕES ARTÍSTICAS em arte visual, música, dança, teatro... [PLAs]</p> <p>Prioridade:</p> <p>Organização de ambientes propícios à interação e à mediação para viabilizar a leitura aprazível de imagens e textos (“sem cobranças”) e a expressão criadora.</p>	<p style="text-align: center;">disciplinas no ensino fundamental: atividades interdisciplinares</p> <p>Atividades: LEITURA de artigos científicos, instruções, questionários, notícias etc., ativando os modos de LER: 1º “sobrevoo” (decidir se há interesse) 2º “pontos relevantes” (ainda há predominância dos conhecimentos prévios) 3º “retenção de informações” (aquisição de novos conhecimentos) 4º “debates” (reflexões em grupo) ESCRITA-leitura-REESCRITA-releitura-REFACÇÃO... [SDs]</p> <p>Prioridade:</p> <p>Incentivo e apoio à busca de informação e à produção de conhecimento em mídias impressas e/ou digitais.</p>
<p>...Ambientes...</p> <p>FAMILIAR EDUCAÇÃO BÁSICA → EDUCAÇÃO INFANTIL (creche e pré-escola): Brinquedoteca, MEDIATECA, Sala de Leitura, Espaço externo/aberto etc.; ENSINO FUNDAMENTAL I E II... ENSINO MÉDIO: Sala de Aula Regular e/ou Sala Ambiente, Biblioteca Escolar e/ou Sala de Leitura, Brinquedoteca [para EF I – infância (0-10 anos)], Laboratório de Informática e/ou MEDIATECA e/ou Espaço Multimídia, Quadra e equipamentos para Esporte etc. OUTROS AMBIENTES → Biblioteca Pública, Biblioteca Infanto-Juvenil, Biblioteca Universitária, Museus, Centros Culturais, Livrarias, Teatro, Cinema, TV, Espaços para Debates Filosóficos, Locais para fins Religiosos, Espaços em Escolas de Samba e Clubes Esportivos etc.</p>	
<p>PROPOSTAS LÚDICO-ARTÍSTICAS (PLAs).....SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SDs)</p>	

Quadro 8. Magia/Arte & Informação: a especificidade dos eixos para propostas de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros textuais e em diversas mídias (Semeghini-Siqueira, 2015)

Semeghini-Siqueira (2015) pressupõe que as atividades realizadas, particularmente as realizadas com texto literário, devem possibilitar livre acesso a livros, CDs/DVDs, *tablets* etc.; relatos orais de vivências e recontos de histórias lidas, ouvidas/apreciadas pelo professor e colegas como expressão de subjetividade; escrita criativa (poesia e prosa) mediada de forma lúdico-artística e produções artísticas em arte visual, música, dança, teatro e outras.

De acordo com as ideias explicitadas pela autora, para o texto literário deve-se priorizar a organização de ambientes propícios à interação e à mediação para

viabilizar a leitura aprazível de imagens e textos (“sem cobranças”) e a expressão criadora.

No que se refere ao trabalho com o texto informativo, Semeghini-Siqueira (2015) enfatiza a necessidade de serem trabalhadas atividades de leitura de textos científicos, instruções, questionários, notícias etc., ativando os modos de LER: 1º “sobrevoo”, 2º “pontos relevantes”, 3º “retenção de informações” e 4º “debates”, dentro do contexto das SDs [escrita-leitura-reescrita-releitura-refacção...].

Para o texto informativo, a autora enfatiza a necessidade de priorizar o incentivo e o apoio à busca de informação e à produção de conhecimento em mídias impressas e/ou digitais.

Vale enfatizar que, tanto em um eixo como em outro, há a sinalização do envolvimento necessário com outros ambientes, além do ambiente escolar (sala de aula regular e/ou sala ambiente, biblioteca escolar e/ou sala de leitura etc.). Semeghini-Siqueira (2015) propõe, também, o envolvimento com as bibliotecas pública, infantojuvenil e universitária, museus, livrarias, teatro, cinema, TV, espaços para debates filosóficos, locais para fins religiosos, espaços em escolas de samba e clubes esportivos, dentre outros.

Nesse sentido, é importante frisar que, para a presente pesquisa, optou-se por um trabalho pautado no eixo da Magia/Arte, uma vez que as atividades propostas foram baseadas no gênero fábula.

No texto “O direito à literatura”, Antonio Candido (1995, p. 242), afirma que a literatura é uma “[...] manifestação universal de todos os homens em todos os tempos [...]”, sendo imprescindível para a existência humana. Segundo ele, não há homem ou sociedade que possa viver sem literatura e não há possibilidade de que uma pessoa possa “[...] passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia [...]” (CANDIDO, 1995, p. 242). O autor coloca a literatura no mesmo patamar de importância de quaisquer outros direitos humanos, afirmando categoricamente que ela é uma necessidade tão vital que está presente em todos os seres humanos, sejam analfabetos ou eruditos, estejam acordados ou em sonho.

Nesse contexto, Colomer (2007, p. 70) salienta:

A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que ensina “a se perceber” que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas

no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhes permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar [...].

A literatura tem, assim, o poder de alargar as possibilidades de leitura, conduzir o leitor pelos caminhos das entrelinhas, levá-lo a perceber o não dito. Não tendo vínculos imediatos com a realidade, o texto literário permite ao leitor questioná-la, interpretá-la, criar outras possibilidades para o real.

Outra questão a ser salientada é que a literatura tem muito a contribuir com a formação do leitor crítico, conforme salienta Coelho (2000, p. 29):

No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

4.3 O GÊNERO FÁBULA EM FOCO

Para a presente pesquisa, o ponto de partida das atividades linguísticas e epilinguísticas foi o gênero fábula, por ser um gênero curto e breve, e por apresentar uma linguagem acessível aos alunos, configurando-se como uma importante ferramenta em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita em sala de aula. Esse gênero apresenta um grau de complexidade moderado, viabilizando o desenvolvimento de atividades lúdicas a leitores iniciantes, as crianças. Além disso, é altamente normatizado/escolarizado, propício para se trabalhar com a sistematização exigida pela língua escrita.

Conforme descreve Nelly Novaes Coelho, “[...] *fábula* (lat. *fari* = falar e gr. *pháo* = dizer, contar algo) é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais, que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade” (COELHO, 1991a, p. 146-147), e o “[...] que [a] distingue [...] das demais espécies [de narrativas] metafóricas ou simbólicas é a *presença do animal*, colocado em uma situação humana exemplar” (COELHO, 1991a, p. 146-147). Enquanto atores, os animais, identificados com a natureza, “[...] encarnam diferentes facetas do caráter

humano, representando exemplarmente suas virtudes e seus vícios, que se louvam ou se renegam” (COUSO CADAHYA, 1991, p. 7).

Em Massaud Moisés (1999: 226), o gênero fábula é definido como:

Latim — fábula, narração. Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra, satírica ou pedagógica aos seres humanos.

As mais antigas referências às fabulas, de que se tem notícia no Ocidente, apontam para a Grécia. Esopo, escravo nascido na Frígia, que viveu até meados do século VI a.C., “[...] marcou os seus traços distintos, na busca de promover o ensino moral” (COUSO CADAHYA, 1991, p. 8).

Em tempos posteriores, no entanto, conforme salienta Nelly Novaes Coelho, “[...] a Jean La Fontaine (1612/1692) coube o mérito de dar [à fábula] a forma definitiva, na literatura ocidental” (COELHO, 1991b, p. 80).

Sendo as fábulas pequenas narrativas em que animais são os personagens protagonistas, o comportamento humano é criticado através de atitudes de animais que poderiam ser bons ou maus ou apresentar diferentes virtudes ou defeitos. É comum que esses animais representem raposas, lobos, formigas, dentre outros. Cada um deles apresenta características tipicamente humanas. Assim, “[...] pode-se dizer que, no geral, a fábula visa aos *costumes*, ao comportamento social dos homens” (COELHO, 1991b, p. 82).

As personagens tendem a ser estáticas ou planas: não crescem, não evoluem diante do espectador como as personagens de um romance. O leitor as apanha “num instante climático de sua existência”, como afirma Massaud Moisés (1975, p. 128).

O conteúdo das fábulas é variado. Em termos de construção composicional, o gênero apresenta os elementos básicos da narrativa (fatos, personagens, tempo e lugar), organizados na seguinte estrutura: apresentação do contexto da situação (a exibição do personagem e, raramente, do espaço e do tempo, a não ser o textual); a ação (surge um conflito para desequilibrar a situação inicial, um momento máximo de tensão – clímax – e, por fim, a resolução do conflito).

As marcas linguístico-enunciativas desse gênero literário costumam ser a indefinição espaçotemporal, pois a fábula não situa o tempo e o lugar da história. Isso

assim se dá porque a fábula pretende — envolvendo poucos personagens, com frequência dois — apresentar uma situação e uma moral da história: um conselho, uma crítica, uma sátira etc. que sirva para qualquer tempo e lugar. Por isso, é comum aparecerem expressões como “certo dia”, “era uma vez”, “no dia seguinte” etc. O tempo verbal usual da fábula é o da narrativa: pretérito perfeito. Quanto aos tipos de discurso, nela são basicamente empregados o discurso direto e/ou o discurso indireto.

Quanto às imagens presentes nesse gênero, elas são empregadas para que o leitor possa realizar a verossimilhança entre a fábula e a própria vida, em especial se o professor abrir espaço para as crianças dialogarem, recorrendo às suas vivências.

Enquanto discurso, a fábula é uma fórmula específica de comunicar pensamentos críticos. Ela provoca discussões, desafia a crítica e instiga a capacidade dos alunos de analisar e julgar. Por serem concisas e centradas em um só conflito, as fábulas propiciam a discussão de temáticas, como: amor, prudência, honestidade, paciência, responsabilidade etc. Além disso, podem ser importantes ferramentas para o início de discussões geradas por questões, como pluralidade cultural e ética, dentre outras.

4.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD): CONCEITO

A Sequência Didática (SD) é um instrumento para realização de atividades sistemáticas envolvendo os gêneros do discurso, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como tentativa de garantir aos alunos diferentes capacidades de uso da linguagem. A finalidade do trabalho com SD é propiciar condições concretas de aprendizagem, realizando tarefas, por meio de etapas, para a produção/leitura de um gênero. Dolz, Noverraz e Schneuwly definem a SD como “[...] um instrumento de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97), levando-se em conta a comunicação em situação real:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Nesse sentido, ao recorrer à SD pretende-se criar situações de aprendizagem, levando-se em conta uma situação real de uso da língua. Partindo dessa compreensão, os autores apresentam a estrutura de base de um trabalho didático com gêneros textuais, organizado a partir do seguinte esquema:

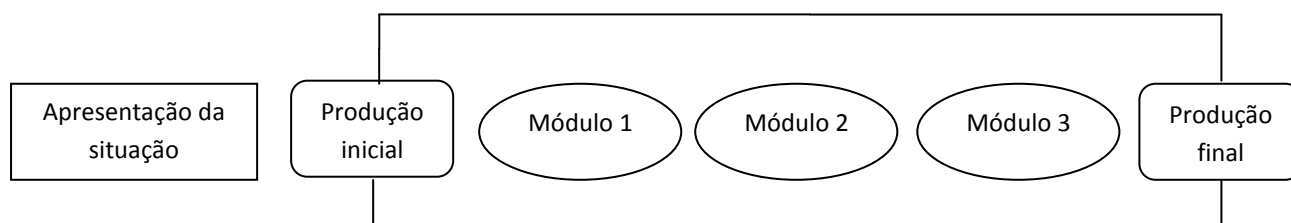


Figura 2. Esquema da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

O trabalho com a SD, envolvendo um gênero discursivo específico, parte da *apresentação de uma situação* sociocomunicativa concreta, momento em que o professor subsidia a construção de um contexto sociodiscursivo no qual o estudante é convidado a interagir responsivamente. De acordo com os autores, é o momento de refletir sobre uma necessidade real de interação verbal, questionando a quem ela será dirigida, que forma assumirá e quem participará da produção.

A produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os educandos quanto para o professor, momento no qual o aluno se encontrará com o gênero em sua forma escrita.

Após a primeira versão escrita, alguns “módulos” são planejados a fim de que os alunos desenvolvam suas habilidades e seus conhecimentos relativos ao gênero, sua esfera de circulação, marcas de início e de fim, finalidade da produção, personagens, entre outras características. A atividade de revisão objetiva identificar os possíveis problemas na produção inicial, com o propósito de superar os erros, oferecendo aos sujeitos subsídios relacionados à estrutura do gênero trabalhado.

A produção final é o momento no qual o professor pode fazer uma avaliação — não de maneira formativa, mas num processo somatório — dos avanços dos alunos, a fim de que obtenham um controle sobre sua própria aprendizagem, tendo ciência do que produzem, por que produzem e como produzem.

Vale lembrar, também, que o trabalho de análise linguística é parte da rotina da sequência didática, possibilitando aos discentes refletirem sobre os possíveis deslizes presentes em suas produções a fim de repará-los posteriormente, vindo dessa forma,

despertar nos alunos uma visão reflexiva sobre sua escrita, de modo que eles mesmos possam fazer uma autoavaliação e identificar possíveis insucessos em sua produção.

No final, cabe ao docente analisar tais deslizos, isso em parceria com o grupo e quantas vezes forem necessárias, o que acarretará na apropriação das especificidades de cada gênero proposto, salientando que cada correção deve ser utilizada para explicar minuciosamente o que não ficou claro.

5 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA – PROFESSORES

Quem acha que nada mais tem a descobrir e aprender em sua atividade docente, mais provavelmente nada mais tem a ensinar.

Nílson José Machado

Neste capítulo faremos a análise dos dados de pesquisa referentes às duas professoras de 5º ano do Ensino Fundamental I envolvidas neste estudo. Primeiramente, analisaremos as “entrevistas por escrito” ou, mais especificamente, as respostas das docentes a um questionário com perguntas abertas e fechadas envolvendo assuntos de ensino e aprendizagem de língua materna. Na sequência, serão traçadas algumas considerações acerca da forma de atuação de uma delas.

5.1 CONTEXTO DIDÁTICO SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE

Para compreender o contexto de atuação das duas professoras que participaram desta pesquisa, solicitei que ambas preenchessem, por escrito, um questionário com 58 perguntas (abertas e fechadas), envolvendo o ensino e a aprendizagem de língua materna. Esse questionário foi entregue a elas em 1º/10/2013 e as respostas retornaram às minhas mãos em 8/11/2013.

Devo salientar que, antes de essas entrevistas por escrito serem realizadas com as professoras A e B, o questionário foi testado com a colaboração de uma professora da rede pública, que também atuava no 5º ano do Ensino Fundamental I, em outra unidade escolar do município.

Nesse espaço de tempo em que as docentes receberam os questionários, tomei o cuidado de me colocar à disposição delas para o caso de haver alguma dúvida quanto ao que estava sendo solicitado.

Assim que me entregaram as respostas, após algumas semanas de permanência do questionário com elas, pude observar que algumas questões não tinham sido respondidas e outras o tinham sido de forma superficial e concisa.

Perguntei-lhes se haviam encontrado alguma dificuldade na compreensão daquelas questões, ao que ambas me asseguraram que não, justificando serem perguntas de fácil compreensão.

Com relação à minha presença nas duas turmas, é importante lembrar o seguinte:

– **Turma da professora A:** Nessa turma do período diurno realizei a observação e o registro da forma de atuação da professora no que tange às práticas de leitura, de produção de textos e de gramática, no período de 11 a 15 de março de 2013.

Em 21 e 22 de março de 2013 também estive presente nessa mesma turma, agora para aplicar os questionários sobre escrita e leitura, respectivamente, aos alunos (assunto a ser explicitado em capítulo à parte).

Em 25/9/2013, 26/9/2013, 2/10/2013, 3/10/2013 e 7/10/2013 realizei a sequência didática com os alunos. As duas atividades de reconto — envolvendo as fábulas “A pomba e a formiga” e a “A assembleia dos ratos” — foram realizadas em 21 e 23 de outubro de 2013 (assunto a ser explicitado em capítulo à parte).

– **Turma da professora B:** Estive presente nessa turma, que é do período vespertino, em 20 e 21 de março de 2013, para aplicar os questionários sobre escrita e leitura, respectivamente, aos alunos (assunto a ser explicitado em capítulo à parte). Mesmo tendo estado presente, não foi possível realizar a observação de sua forma de atuação durante uma semana, como foi feito com a outra professora.

As duas atividades de reconto foram realizadas em 21 e 23 de outubro de 2013. A SD foi aplicada somente na turma da professora A e nosso intuito era observar como os alunos dessa turma se apropriariam da questão da pontuação em uma situação comunicativa que lhes oferecesse maior liberdade de expressão (ADeF) e que os colocasse em contato com a padronização (SD baseada no gênero fábula).

Em ambas as turmas, a produção escrita sobre TV para ADeF foi realizada em 14 de março de 2013.

5.2 LIVRO DIDÁTICO ADOTADO

O livro didático de Língua Portuguesa adotado pelas professoras dessa escola para trabalhar com o 5º ano do Ensino Fundamental I pertence à coleção “Hoje é Dia de Português”, da Editora Positivo/PR, 2ª edição, ano 2011.

Samira Campedelli é a autora da coleção. Ela é bacharel e licenciada em Letras/Português pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e pela Faculdade de Educação, doutora em Literatura Brasileira e Portuguesa pela mesma universidade e autora de livros didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Além do trabalho da autora da coleção, há também o dos ilustradores, como: Águeda Horn, Beatriz Rohrig, Catarina Stalchmit, Daniel Cabral, Fábio Sgroi, Theo Cordeiro. Vale lembrar que a Editora Positivo é especializada no segmento educacional; edita, publica e comercializa livros didáticos, paradidáticos e de literatura.

Assim, em termos estruturais e metodológicos, esse livro didático foi dividido em 5 seções fixas: *Lendo o texto*; *Conversando sobre o texto*; *Compreendendo o texto*; *Compreendendo a escrita*; *Produzindo texto*. Assim, melhor especificando, pode-se informar que: (i) a seção *Lendo o texto* destina-se à leitura de textos verbais e não-verbais, como cartazes, histórias em quadrinhos, receitas, anúncios publicitários, contos, lendas, fábulas, pinturas, dentre outros; (ii) quanto ao segmento *Conversando sobre o texto*, as atividades são realizadas por meio de questões que exploram a oralidade e a expressão de ideias e opiniões em debates e conversas envolvendo o texto e o gênero textual; (iii) na seção *Compreendendo o texto*, as atividades exploram o gênero e/ou a modalidade textual, abordando aspectos importantes para a construção do sentido do texto, pois, por meio de debates e conversas envolvendo o texto e o gênero textual, trabalha-se a oralidade e a expressão de ideias e opiniões; (iv) já o segmento *Compreendendo a escrita* estimula o entendimento da escrita e de seu funcionamento; por fim, (v) na seção *Produzindo o texto* trabalha-se com produção textual a ser realizada em dupla, em grupo ou individualmente.

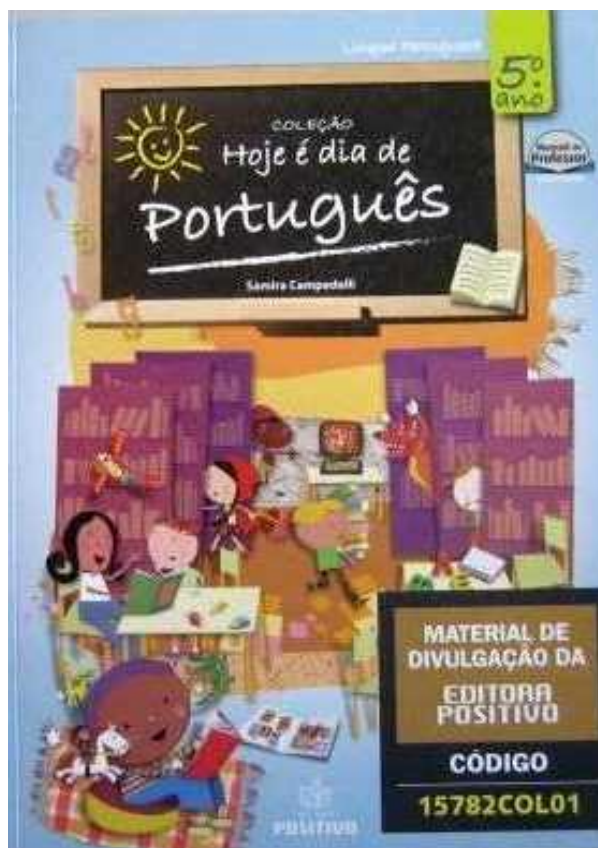


Figura 3. Imagem ilustrativa do LD de Língua Portuguesa adotado.

5.3 DADOS ENCONTRADOS NO QUESTIONÁRIO DOCENTE

5.3.1 A PROFESSORA B

Antes de tecer considerações sobre a professora B, relembro que não foi possível realizar a observação de sua forma de atuação durante uma semana, como foi feito com a turma da professora A. Entretanto, nos momentos em que estive presente com a turma dela, isto é, na aplicação dos questionários aos alunos e na realização das duas atividades de reconto, pude notar alguns episódios interessantes.

A professora B é docente há 23 anos, atuando nessa instituição escolar há 10 anos. Pude verificar, nos dois dias em que apliquei os questionários aos alunos, que a professora dominou bem o aspecto disciplinar da turma. Notei, também, que ela deu grande ênfase ao ensino da “gramática pela gramática”, embora tivesse afirmado na entrevista por escrito que trabalhava com a disciplina de forma contextualizada:

Eu entendo que a gramática deve estar contextualizada, facilitando o entendimento do seu uso. É melhor ensiná-la no texto do que em frases soltas.

Com relação ao ensino de gramática envolvendo os gêneros textuais, diz:

Ensinar gramática por meio dos gêneros é importante, porque permite que o aluno escreva cada vez melhor.

Essa docente atua, também, na rede estadual de ensino, tendo trabalhado com alunos do 1º, 2º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, durante sua trajetória docente. Coursou Pedagogia em uma instituição de ensino particular. Leciona 60 aulas por semana, sendo 30 na escola municipal e 30 na estadual.

Sua formação continuada ocorre por meio de reuniões nas escolas em que atua e em cursos oferecidos pela prefeitura municipal da cidade. Já atuou como professora-alfabetizadora e a faixa etária dos alunos alfabetizados era de 7 anos de idade.

Com relação às práticas de leitura, afirma que gosta de ler, mas quase não lê. Dentre as mídias impressas que costuma ler estão: jornais (notícia, reportagem) e revistas (“Ciência Hoje das Crianças”), com a finalidade de se manter atualizada.

Quanto às práticas de escrita, diz que gosta de escrever poesias e textos nas redes sociais (Facebook), com o objetivo de se distrair.

– **Leitura em sala de aula:** pilar da magia e da informação

A professora afirma convidar os alunos a lerem textos informativos (jornais, textos didáticos) e literários (gibis, livros da biblioteca), os quais são lidos em voz alta e de forma silenciosa. No entanto, o gênero de que mais gostam de ler são histórias em quadrinhos.

– **Leitura e gêneros textuais para os alunos do 5º ano:** pilar da magia

A docente diz que realiza contação de histórias com os alunos, além de incentivar o trabalho com música. Com relação aos textos literários, costuma trabalhar segundo esta ordem de relevância:

[1] Formato do texto (título, subtítulo, palavras em destaque, gravuras, legenda etc.).

[6] Gênero do texto.

[2] Elementos constituintes do texto (personagens, enredo, tempo, cenário etc.).

[3] Palavras desconhecidas do texto.

[4] Contexto em que o texto foi escrito.

[5] Autor de texto.

[7] Opinião dos alunos sobre o texto (se gostaram ou não, quais foram as impressões que tiveram etc.)

De acordo com ela, os textos literários de que os alunos mais gostam são: poesia, histórias em quadrinhos e fábula, sendo que a sala de aula possui um pequeno armário, no fundo da classe, onde se encontram livros de diversos gêneros.

– **Leitura e gêneros textuais para os alunos do 5º ano:** pilar da informação

Quanto aos textos informativos, a professora afirma promover debates/discussões sobre o tema em questão e trabalhar com exercícios de interpretação de texto. Assim, com relação a esses textos, costuma trabalhar segundo esta ordem de relevância:

[1] Formato do texto (título, subtítulo, palavras em destaque, gravuras, legenda etc.).

[2] Gênero do texto.

[3] Elementos constituintes do texto (personagens, enredo, tempo, cenário etc.).

[4] Palavras desconhecidas do texto.

[5] Contexto em que o texto foi escrito.

[8] Autor do texto.

[6] Opinião dos alunos sobre o texto (se gostaram ou não, quais foram as impressões que tiveram etc.)

[7] Opinião dos alunos sobre o texto (se as informações foram apresentadas/escritas de modo claro, permitindo que os alunos conseguissem resumir o texto).

Dentre os textos informativos que costuma utilizar com a turma estão: textos científicos, notícias de jornais e reportagens, sendo o primeiro o preferido dos alunos.

– **Escrita e gêneros textuais para os alunos de 5º ano:** pilar da magia e pilar da informação

Dentre os aspectos da organização textual que ela julga mais importante ao avaliar a produção escrita dos alunos, estão:

- [1] Adequação ao gênero trabalhado.
- [2] Coerência (É possível interpretar o texto?)
- [3] Coesão (Os enunciados do texto estão articulados adequadamente por meio de conjunções, pronomes e outros recursos?)
- [6] Uso de pontuação.
- [4] Desvios ortográficos.
- [5] Desvios referentes ao padrão culto da língua (por exemplo: concordância nominal e verbal).
- [7] Vocabulário.

Com relação à forma de correção da produção escrita dos alunos, relata:

Faço correção ou revisão textual coletivamente (na lousa) e apenas um texto é selecionado.
--

Dentre as estratégias que considera mais eficazes para estimular a escrita dos alunos, estão:

- [6] Pedir cópia de texto.
- [1] Trabalhar com exercícios de interpretação de texto.
- [2] Solicitar uma produção escrita.
- [3] Trabalhar com atividades de reescrita em grupo.
- [4] Trabalhar com atividades de retextualização (transformar o texto falado em texto escrito).
- [5] Dar prova.

Segundo ela, o gênero textual de que as crianças mais gostam de produzir são histórias em quadrinhos.

– Reflexões sobre o uso da gramática e dos gêneros textuais

Quanto ao trabalho com a gramática em sala de aula, a docente afirma abordar esse trabalho de modo contextualizado, de forma que os alunos produzam um bom texto.

No que se refere à importância ou não de se ensinar a gramática para os alunos, comenta:

É importante para que possam produzir um bom texto.

Já em relação ao ensino da gramática por meio dos gêneros textuais, afirma:

Eu entendo que, além de estar contextualizada, facilita o entendimento do uso no texto do que ensiná-la em frases soltas.

– O trabalho com a oralidade, leitura e escrita

Com relação às sondagens de leitura e/ou escrita, a professora B as realiza no início e no fim do ano letivo e, como exemplos desta atividade, cita:

Leitura e escrita de textos poéticos (ditado para verificar se sabem estruturar uma poesia infantil).

No que se refere às dificuldades mais relevantes dos alunos, a professora aponta:

- a) **Escrita:** Ortografia, coesão e coerência.
- b) **Leitura:** Alunos levam livros para casa, mas às vezes não consigo ter a resposta de todos na roda de conversa.
- c) **Oralidade:** Alunos que têm medo de falar (errar), embora a grande maioria seja participativa.

Quanto aos pontos que deveriam ser prioritariamente trabalhados com os alunos, enfatiza:

- a) **Escrita:** Produção escrita de autoria e revisão textual coletivamente (coerência/coesão). Ortografia (trecho de textos para corrigir).
- b) **Leitura:** Leitura silenciosa, coletiva, individual (poesia, música, fábulas e textos científicos).
- c) **Oralidade:** Rodas de conversa.

– Ambientes escolares que favorecem o trabalho com a oralidade, leitura e escrita

A escola conta com um profissional para atuar no laboratório de informática, local para onde os alunos são levados uma vez por semana. De acordo com a professora, costuma-se trabalhar com jogos. No que se refere à frequência com que os alunos são levados à sala de leitura ou à biblioteca, ela afirma ser apenas uma vez por semana.

Quanto às atividades que são realizadas com os alunos na biblioteca, lembra:

Os alunos escolhem qual livro querem levar para ler em casa. Os meninos gostam dos gibis e as meninas dos romances.

– Recursos e materiais didáticos

Quanto aos recursos didáticos mais utilizados em seu dia a dia, a docente enumera os seguintes itens por ordem de relevância:

- | | |
|----------------------|--|
| [4] computador | [2] livro de literatura infantil e juvenil |
| [3] jornal | [6] revista |
| [1] livro didático | [8] retroprojektor |
| [5] vídeo | [7] internet |
| [] outro: _____ | |

Afirma, também, que a escola adota um livro didático (mencionado anteriormente), o qual favorece sua prática pedagógica, sendo um material que oferece bons textos.

– Sugestões aos colegas de trabalho

Quando questionada sobre os livros que indicaria a outros colegas de profissão, menciona apenas o livro didático adotado pela escola.

5.3.2 A PROFESSORA A

Antes de qualquer consideração sobre a docente, reforço que o período em que registrei e observei sua forma de atuação, no que tange às práticas de leitura, à produção de textos e à gramática, ocorreu entre 10 e 15 de março de 2013.

Essa professora atua como docente há 27 anos, estando nessa instituição escolar há 25 anos. Quanto à gramática, ela diz trabalhá-la de forma contextualizada, conforme se nota em seu depoimento:

Acredito ser importante o ensino da gramática para que o aluno aprimore sua leitura e escrita, desde que ele consiga relacionar a gramática aos conteúdos trabalhados em sala.

No que concerne ao ensino da gramática, envolvendo os gêneros textuais, afirma:

O trabalho com os gêneros permite que o aluno comece a questionar a "clareza" de sua produção, percebendo a importância do uso da gramática em seu cotidiano.

Atua, também, na rede estadual de ensino, tendo trabalhado com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, durante sua trajetória docente. Cursou Pedagogia em uma instituição de ensino particular, e também, o Colegial Profissionalizante (antigo Magistério). Além disso, fez duas especializações: em Psicopedagogia e em Didática da Educação. Leciona 60 aulas por semana, sendo 30 na escola municipal e 30 na estadual.

Sua formação continuada ocorre por meio de leituras e de cursos oferecidos pela prefeitura municipal da cidade. Já atuou como professora-alfabetizadora e a faixa etária dos alunos alfabetizados era de 7 anos de idade.

Com relação às práticas de leitura afirma que gosta de ler e lê com frequência. Dentre as mídias impressas que costuma ler estão os textos literários.

Quanto às práticas de escrita, diz que não gosta de escrever, mas escreve por necessidade, com o intuito de se comunicar apenas.

– **Leitura em sala de aula:** pilar da magia e da informação

A professora afirma que os alunos são convidados a ler textos literários e informativos, como livros, revistas, jornais e textos de internet, textos os quais são lidos em voz alta e de forma silenciosa. Ao mesmo tempo, no entanto, os gêneros de que mais gostam de ler são contos e textos literários.

– **Leitura e gêneros textuais para os alunos do 5º ano:** pilar da magia

A docente diz que realiza contação de histórias com os alunos, criando um ambiente propício à leitura, com o livre acesso aos livros. Com relação aos textos literários, costuma trabalhar segundo esta ordem de relevância:

[5] Formato do texto (título, subtítulo, palavras em destaque, gravuras, legenda etc.).

[2] Gênero do texto.

[1] Elementos constituintes do texto (personagens, enredo, tempo, cenário etc.).

[6] Palavras desconhecidas do texto.

[4] Contexto em que o texto foi escrito.

[7] Autor de texto.

[3] Opinião dos alunos sobre o texto (se gostaram ou não, quais foram as impressões que tiveram etc.).

De acordo com ela, os textos literários que os alunos mais gostam de ler são contos. Muitos deles trazem os livros de casa para ler em classe.

– **Leitura e gêneros textuais para os alunos do 5º ano:** pilar da informação

Quanto aos textos informativos, a docente afirma promover debates/discussões sobre o tema em questão, trabalhar com exercícios de interpretação de texto, solicitar pesquisa sobre determinado tema e trabalho escrito, além de aplicar prova.

Com relação aos textos informativos, costuma trabalhar segundo esta ordem de relevância:

- [5] Formato do texto (título, subtítulo, palavras em destaque, gravuras, legenda etc.).
- [6] Gênero do texto.
- [1] Elementos constituintes do texto (personagens, enredo, tempo, cenário etc.).
- [3] Palavras desconhecidas do texto.
- [7] Contexto em que o texto foi escrito.
- [8] Autor do texto.
- [4] Opinião dos alunos sobre o texto (se gostaram ou não, quais foram as impressões que tiveram etc.).
- [2] Opinião dos alunos sobre o texto (se as informações foram apresentadas/escritas de modo claro, permitindo que os alunos consigam resumir o texto).

– **Escrita e gêneros textuais para os alunos de 5º ano:** pilar da magia e pilar da informação

Dentre os aspectos da organização textual que ela julga mais importantes ao avaliar a produção escrita dos alunos, estão:

- [1] Adequação ao gênero trabalhado.
- [2] Coerência (É possível interpretar o texto?).
- [3] Coesão (Os enunciados do texto estão articulados adequadamente por meio de conjunções, pronomes e outros recursos?).
- [6] Uso de pontuação.
- [7] Desvios ortográficos.
- [4] Desvios referentes ao padrão culto da língua (por exemplo: concordância nominal e verbal).

[5] Vocabulário.

Com relação à forma de correção da produção escrita dos alunos, somente assinala os erros e solicita a reescrita em grupo, realizando ora comentários orais ora comentários escritos.

Dentre as estratégias que considera mais eficazes para estimular a escrita dos alunos, estão:

[5] Solicitar cópia de texto.

[1] Trabalhar com exercícios de interpretação de texto.

[4] Solicitar uma produção escrita.

[3] Trabalhar com atividades de reescrita em grupo.

[2] Trabalhar com atividades de retextualização (transformar o texto falado em texto escrito).

[6] Dar prova.

[Outro]: Comparar/apresentar diversos textos sobre o mesmo tema.

Segundo ela, o gênero textual de que as crianças mais gostam de produzir são contos.

– Reflexões sobre o uso da gramática e dos gêneros textuais

Quanto ao trabalho com a gramática em sala de aula, a docente afirma abordá-la através de textos.

No que se refere à importância ou não de se ensinar a gramática para os alunos, diz:

<p>Acredito ser importante o ensino da gramática para que o aluno aprimore sua leitura e escrita, desde que o aluno consiga relacionar a gramática com os conteúdos trabalhados em classe.</p>
--

Quanto ao ensino da gramática por meio dos gêneros textuais, ressalta:

É preciso aproveitar os textos para mostrar a importância da gramática para compreensão dos mesmos.

– **Trabalho com oralidade, leitura e escrita**

Com relação às sondagens de leitura e/ou escrita, a professora A as realiza no início e no fim do ano letivo e, como exemplos dessa atividade, cita a produção e a interpretação de textos.

No que se refere às dificuldades mais relevantes dos alunos, a docente aponta:

- a) **Escrita:** Produzir um texto com coerência e coesão.
- b) **Leitura:** Interpretar, buscar informações.
- c) **Oralidade:** Argumentar.

Quanto aos pontos que deveriam ser prioritariamente trabalhados com os alunos referentes às práticas de oralidade, leitura e escrita, ela não se posiciona.

– **Ambientes escolares que favorecem o trabalho com oralidade, leitura e escrita**

De acordo com a professora, os alunos são levados apenas uma vez por semana ao laboratório de informática, local onde eles realizam jogos e atividades envolvendo principalmente conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa. Afirma, também, que não leva a turma à biblioteca da escola por ser um local muito pequeno.

– **Recursos e materiais didáticos**

Quanto aos recursos didáticos mais utilizados em seu dia a dia, enumera os seguintes itens por ordem de relevância:

- | | |
|----------------------|--|
| [5] computador | [1] livro de literatura infantil e juvenil |
| [6] jornal | [2] revista |
| [3] livro didático | [8] retroprojektor |
| [7] vídeo | [4] internet |

[] outro:_____

Segundo ela, a escola adota um livro didático (mencionado anteriormente), o qual pouco favorece sua prática pedagógica.

– Sugestões aos colegas de trabalho

Quando questionada sobre os livros que indicaria a outros colegas de profissão, menciona que costuma buscar novas ideias na internet e que gosta de trocar ideias com outros profissionais da área.

5.3.3 REFLEXÕES ACERCA DO QUESTIONÁRIO DOCENTE

De acordo com os dados encontrados nos questionários das professoras, duas afirmações relevantes são feitas por elas: a professora B afirma que gosta de ler, mas “quase não lê”, e que escreve poesias e textos nas redes sociais (Facebook). Quanto à professora A, diz ela que lê com frequência, porém “não gosta de escrever”, realizando essa prática apenas por necessidade.

Outro ponto importante relatado por elas é o acesso aos ambientes escolares que favorecem o trabalho com oralidade, leitura e escrita. De acordo com ambas, os alunos são levados ao laboratório de informática uma vez por semana, local onde são realizadas atividades com jogos. Quanto à utilização da biblioteca, a professora B relata levar sua turma uma vez por semana ao local; já a professora A não o faz, justificando ser a biblioteca um espaço muito pequeno para realizar atividades.

Tendo em vista as práticas de leitura e de escrita descritas pelas professoras, podemos pensar que o professor de língua materna que não é um leitor proficiente só pode trabalhar leitura com os alunos na medida de suas restritas possibilidades. Da mesma forma, o professor que não tem o hábito de escrever e de operar sobre seus próprios textos, transformando-os, ampliando-os, sintetizando-os, não terá constituído um repertório mínimo de habilidades para ensinar os alunos a operarem de tal forma. Essa pode ser, inclusive, uma das causas do apego de alguns professores à gramática, como me pareceu visível no pouco contato que tive com a professora B, embora ela afirmasse realizar um trabalho contextualizado com a disciplina.

Quanto aos recursos didáticos mais utilizados no dia a dia das docentes, percebe-se nitidamente que os recursos tecnológicos não estão entre as primeiras opções. A própria professora A, por exemplo, em conversa informal, chegou a revelar nunca ter utilizado a lousa digital ou mesmo o *data show* em sala de aula.

Com relação à forma de correção da produção escrita dos alunos, as professoras afirmam não realizarem a correção individual dos textos dos alunos, o que torna difícil observar os problemas reais encontrados nas produções escritas. A professora B diz que realiza correção coletiva (na lousa), selecionando apenas um texto (que considere problemático). A professora A solicita a reescrita em grupo e somente assinala os erros, realizando ora comentários orais ora comentários escritos.

A correção individual da produção escrita do aluno é importante, mesmo que de vez em quando somente, para que não gere desinteresse pela escrita, afinal, do aluno é cobrada a necessidade de se empenhar na produção de um texto — é, portanto, preciso dar-lhe um *feedback* individual do que foi solicitado. Assim, compreender a natureza dos “erros” que o aluno comete, mais do que simplesmente identificá-los, requer instrumentos criteriosos de correção, além da capacidade aguda de observação por parte do professor.

Sob essa perspectiva, um trabalho que priorize, por exemplo, a reflexão epilinguística poderia levar os alunos a progredirem em sua capacidade de usar a língua em suas modalidades oral e escrita.

Dentre os aspectos de organização textual, as docentes consideram a pontuação (questão a ser investigada nesta pesquisa) como um dos itens de menor relevância, dando maior ênfase, inicialmente, à adequação ao gênero solicitado e à coerência textual. Também acreditam que as maiores dificuldades de escrita dos alunos estejam relacionadas às questões de ortografia, coerência e coesão textual. Já com relação à oralidade, reconhecem a dificuldade de alguns alunos em falar em público (por medo de errar ou de argumentar).

5.3.4 ALGUMAS QUESTÕES DECORRENTES DA ATUAÇÃO DA PROFESSORA B

Mesmo não sendo possível realizar a observação da forma de atuação dessa professora durante uma semana, um episódio me chamou a atenção no momento em

que estive presente nessa turma, ou seja, enquanto aguardava os alunos responderem ao questionário. A professora B disse à turma:

Até o José está fazendo as questões... então todos vocês devem fazer!

Nesse momento, o garoto veio discretamente até a mim e disse:

Moça, isso foi um elogio?

Fiquei desconcertada com a situação e fui verificar o questionário desse menino. Na questão em que perguntava se ele se considerava um bom escritor, respondeu:

Mais ou menos, ninguém é perfeito. Eu erro, mas é errando que se aprende.

No mesmo instante, li a resposta do garoto em voz alta para a turma, valorizando-o. Tal experiência remeteu-me a um texto de Semeghini-Siqueira (2001, p. 6) sobre o papel do professor de língua materna, discutido em nossa formação inicial no Curso de Licenciatura na FEUSP: “[...] para ser professor de linguagem/língua, é fundamental ter se apropriado de estratégias para desenvolver ou recuperar a autoestima do aprendiz, auxiliando-o a eliminar certos medos ou bloqueios, porventura já existentes”.

Nessa mesma perspectiva, Condé (2011, p. 62) esclarece:

A sala de aula precisa transformar-se em um ambiente propulsor de calor humano, onde gente sinta-se inserida no meio de gente, onde o respeito por si mesmo e pelo outro, o respeito por todo e qualquer tipo de vida no planeta seja objeto de reflexão constante, fazendo de educadores e educandos pessoas que se sintam valorizadas, importantes e conscientes de seu papel no mundo.

Percebi que, na medida em que a turma se sentia valorizada, isso facilitava a interação, sem, contudo, interferir na observação dos aspectos que emergiam e que seriam pontos cruciais para o estudo.

5.3.5 ALGUMAS QUESTÕES DECORRENTES DA ATUAÇÃO DA PROFESSORA A

Durante a semana em que observei a atuação dessa professora (11 a 15/3/2013), pude presenciar alguns episódios interessantes relativos às suas práticas de oralidade, leitura e escrita em sala de aula.

Essa professora, assim como a professora B, segue o livro didático de Língua Portuguesa “Hoje é dia de Português”, da Editora Positivo (já explicitado anteriormente), como material auxiliar de suas práticas pedagógicas.

Uma das atividades, escritas na lousa pela professora, que gerou maior discussão entre os alunos foi um exercício de reescrita, realizado no dia 11/3/2013.

Reescreva o texto abaixo de maneira que as palavras **aí**, **daí** e **e** não apareçam tantas vezes:

A rã e o touro

Um touro forte e bonito passeava perto de um riacho. **Aí** a rã ficou com inveja do seu tamanho e de sua força. **Daí** começou a beber água para ver se inchando ficava tão grande quanto ele.

Aí perguntou às suas amigas se já estava do tamanho do touro. **Aí** elas responderam que não.

Daí a rã tornou a beber e beber e inchar e nem assim alcançou o tamanho do touro. **E** bebeu tanto e **aí** inchou tanto que acabou explodindo por culpa de tanta inveja.

Alguns questionamentos relativos ao texto foram feitos pela docente:

A professora pergunta aos alunos: “Que gênero é esse?”

A professora questiona: “Como você sabe que é uma fábula?”

A garota diz: “Porque tem animais na história.”

Em seguida, a professora A apresenta à turma uma concepção de fábula. Diz que a característica principal desse gênero é ser um texto narrativo, que apresenta uma lição de moral, e que pode conter pessoas ou animais.

Embora as crianças perguntassem muito sobre a atividade de reescrita, ficou nítido o interesse pelo que estavam fazendo. Isso só se tornou possível porque o foco da atividade era despertar a percepção dos alunos para os elementos típicos da oralidade presentes no texto. O problema focalizado foi a recorrência no uso das

palavras **aí**, **daí** e **e**, e a proposta de intervenção foi propor a reescrita de forma que o aluno substituísse essas ocorrências no texto por outras palavras.

Além disso, a atividade de reescrita constitui-se por excelência um exemplo clássico de atividade epilinguística, uma vez que o professor se utiliza dos conhecimentos prévios dos alunos, isto é, da gramática internalizada que todo falante possui, promovendo reflexões sobre os usos da língua, como enfatiza Semeghini-Siqueira:

Nessas atividades [epilinguísticas], não se recorre a “termos técnicos”, à nomenclatura. A ampliação ou redução de elementos de um texto e, sobretudo, a reescrita/reelaboração/revisão de um texto constituem atividades epilinguísticas. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p. 6).

Outros questionamentos são levantados pelos próprios alunos com relação à atividade proposta:

Eugênia pergunta à professora: “Preciso escrever o título de novo? Ele não tem erro!”

Outra aluna intervém: “Claro que precisa, né? O título faz parte da fábula.”

Pedro diz: “Posso tirar só as palavras repetidas ou tenho que colocar outras palavras no lugar?”

Na sequência, Laura questiona: “Posso trocar tudo por *então*?”

Outra atividade que gerou grande envolvimento por parte da turma foi realizada em 12/3/2013: a poesia “O último andar”, de Cecília Meireles, escrita na lousa pela professora.

O último andar

No último andar é mais bonito:
do último andar se vê o mar.
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:
custa-se muito a chegar.
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira

sobre o último andar
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua no terraço
fica todo o luar.
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem
para ninguém os maltratar:
no último andar.

De lá se avista o mundo inteiro:
tudo parece perto, no ar.
É lá que eu quero morar:
no último andar.

(O último andar. In: *Ou isto ou aquilo*, 1964)

Algumas questões sobre o poema foram colocadas no quadro-negro:

- 1) Escolha uma estrofe e faça uma interpretação visual.
- 2) Que significado possui a palavra "custa".
- 3) Complete:
 - a) título do texto:
 - b) nome da autora:
 - c) gênero textual:
- 4) Na sua opinião, por que a autora queria morar no último andar?

Um dos alunos comenta com a professora: "Nossa... professora, essa pergunta de gênero textual tá difícil!"

Ela responde: "O problema é que vocês falam muito e não prestam atenção no que escrevem e no que eu falo."

Mais um aluno pergunta: "O que é gênero textual?"

A professora insiste na resposta: "Foi a nossa aula de hoje. É um jeito de classificar textos."

Outra aluna volta a questionar: "Professora, mas o que é gênero textual?"

Incomodada com a quantidade de perguntas feitas pelas crianças, a professora responde rispidamente: "Expliquei isso no início da manhã de hoje. Vocês não prestam

atenção em nada! Se ficarem me perguntando sempre a mesma coisa, vou fazer vocês pagarem um mico."

Nessa conversa estabelecida entre a professora e os alunos inicia-se uma interação comunicativa a partir do desenvolvimento de um tópico discursivo, no caso, "O que é gênero textual". Embora fosse uma questão de relevância para o professor e não para o aluno, uma vez que a este último caberia saber distinguir, por exemplo, as características e o uso de determinado gênero textual, e não, conceituá-lo do ponto de vista metalinguístico, percebe-se uma reflexão sobre um recurso da língua.

Outro ponto a ser citado é o fato de que a professora até tenta reformular sua fala para explicar a dúvida dos alunos ("Foi a nossa aula de hoje. É um jeito de classificar os textos."), porém a tentativa foi em vão, uma vez que outra aluna insiste na questão ("Professora, mas o que é gênero textual?").

Na esteira dessa discussão, é mister lembrar os ensinamentos de Geraldí (1997, p. 24-25), para quem as atividades epilinguísticas

[...] estão presentes "nas hesitações, correções (auto e heteroiniciadas), pausas longas, repetições, antecipações, lapsos etc. ou, por exemplo, quando um interlocutor questiona a atuação interativa de outrem (se ele não fala, se fala demais) ou controla a tomada de palavra numa conversação, indicando quem deve ou não deve falar por recursos diversos [...]. A atividade epilinguística pode ser ou não consciente. Se pensarmos que inconsciente se relaciona com gramática de uso, se consciente parece se aproximar mais da gramática reflexiva, todavia, de qualquer forma, há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa.

Conforme se pode notar, as atividades epilinguísticas são aquelas que permitem operar uma reflexão sobre os recursos da língua de modo a potencializar o seu domínio nas esferas pessoais e/ou sociais que demandam um uso eficiente da linguagem verbal.

Ainda com relação à atividade proposta, novas questões surgem no final da aula:

Uma garota comenta: "Professora, eu marquei que o gênero textual é poesia".

Outro aluno completa, dizendo: "Eu também marquei isso".

A professora responde aos alunos: "Vocês não prestaram atenção na aula de hoje. A resposta correta é texto poético".

Vale frisar que os alunos haviam copiado no caderno a definição sobre gênero textual que a professora escrevera no quadro negro, porém não havia sido feito um levantamento prévio ou uma reflexão sobre o que as crianças já sabiam sobre o assunto.

De modo geral, as atividades propostas pela professora A, quando contextualizadas, permitiam uma melhor exploração da língua e despertavam interesse por parte dos alunos. Por outro lado, quando as atividades eram descontextualizadas, não estimulavam os discentes, sendo que alguns deles até demonstravam dificuldades em compreendê-las.

Seguem, respectivamente, dois exemplos de atividades propostas pela docente e que não despertaram o interesse da turma, realizadas no dia 13/3/2013; uma de escrita e outra de leitura:

1) Exemplo: **PATO NÃO É PRATO.** **CIMA NÃO É CLIMA.**

FITA NÃO É_____.

CARO NÃO É_____.

FIO NÃO É_____.

PANO NÃO É_____.

TEM NÃO É_____.

FOR NÃO É_____.

FACA NÃO É_____.

FECHA NÃO É_____.

PEGO NÃO É_____.

CAVO NÃO É_____.

2) Todos devem colocar no caderno de leitura as informações técnicas do livro que estão lendo:

Título:

Autor:

Ilustrador:

Editora:

Os exemplos citados permitiram-me refletir que é nas atitudes simples do dia a dia que o educador pode ou não ampliar a possibilidade de os alunos gostarem da

leitura e da escrita. É conveniente, portanto, propor atividades contextualizadas, atividades que mobilizem a capacidade de raciocínio dos discentes, que permitam aprender enquanto realizam os exercícios, de maneira que estes não tenham servido apenas para avaliar se os alunos foram capazes de fazê-los.

De acordo com a professora, quinzenalmente, ela solicita que os alunos escolham um livro de sua preferência, realizem a leitura em casa e preencham a ficha com as informações técnicas do livro.

No dia 14/3/2013 também foi possível observar um fato interessante. A professora manifestou aos alunos preocupação com os “erros” encontrados numa determinada produção textual solicitada por ela, na semana anterior. Solicitou que os alunos copiassem da lousa as diferenças entre o uso das palavras “MAU, MAL, MAS, MAIS”, justificando ter encontrado esse tipo de problema no texto das crianças:

MAU – contrário de bom

MAL – contrário de bem

MAIS – adição (A professora enfatiza: “-Lembrem-se da Matemática, turma!”)

MAS – trocar por porém

É importante salientar que, para explicar a diferença entre essas palavras, a professora não recorreu a termos técnicos da “gramática normativa”, como “adjetivo, advérbio, conjunção”. Na sequência, solicitou que os alunos copiassem da lousa as seguintes atividades:

1) Copie as frases, substituindo as palavras destacadas por outras de sentido contrário (antônimo):

- a) O lobo mau tentou fazer mal aos porquinhos.
- b) O texto daquele cartaz foi mal escrito.
- c) Ele é mau, pois costuma fazer mal para todos.
- d) Este desenho foi mal elaborado.
- e) Quem semear o mal, colherá o que plantou.
- f) Estou me sentindo mal.

2) Agora escreva o antônimo das palavras:

Mau –

Mal –

3) Escreva em quais frases do Exercício 1, o sentido da palavra mal é:

- a) de saúde debilitada –
- b) de prática de crueldade –
- c) de modo imperfeito –

4) Copie as frases e indique o sentido da palavra mal em cada frase, conforme a legenda:

(1) de modo imperfeito

(2) assim que

(3) doença ou saúde debilitada

- a) Para este mal não há remédio. ()
- b) Corrida em excesso faz mal. ()
- c) Após a aula, meu irmão passou mal. ()
- d) Mal abriu a porta, sentiu o vento no rosto. ()
- e) O sarampo é um mal que está sendo combatido. ()
- f) A equipe de vôlei jogou muito mal. ()

Tais exercícios foram ao encontro da situação “real” daqueles alunos, permitindo que fizessem uso de um conhecimento gramatical interiorizado. Nesse contexto, Franchi (1991, p. 35) afirma:

[...] nesse jogo de construção e reconstrução de textos não se necessita de um conhecimento detalhado nem sofisticado de noções e nomenclaturas gramaticais. Basta recorrer à intuição dos alunos e professores para sua própria língua. Nesse nível de trabalho, não se está ainda necessitando de uma gramática enquanto sistema de noções, mas do conhecimento gramatical interiorizado por todo o falante da sintaxe de sua língua, das regras pelas quais constrói e transforma as expressões em operações conscientes. Em outros termos, basta explorar com sensibilidade o fato de que todos falam português e conhecem as estruturas dessa língua [...].

Pode-se dizer, assim, que a professora A não recorreu às tradicionais aulas de “gramática normativa” para solucionar um problema encontrado nas produções escritas dos discentes, mas resgatou o conhecimento gramatical interiorizado por eles, criando condições para que refletissem sobre a própria língua.

Em seguida, a docente colocou mais uma observação na lousa, referente ao uso da palavra “MAL”:

A palavra mal também pode indicar uma circunstância de tempo. É o que acontece na frase abaixo:

Mal chegou à festa, já começou a dançar.

Assim que chegou à festa...

Quando chegou à festa...

Tão logo chegou à festa...

No dia 15/3/2013, último dia de observação, pude constatar outra atividade realizada pela professora que me despertou a atenção. Ela solicitou que os alunos abrissem o livro didático “Hoje é dia de Português”, no capítulo sobre “Ação e interação pela linguagem”. Iniciou a explicação sobre o cartum presente em uma das páginas do livro, explorando os elementos da linguagem não-verbal. Explicou aos discentes a diferença entre linguagem verbal e não-verbal, questionando-os, também, sobre esses dois tipos de linguagem.

Seguem alguns depoimentos dos alunos sobre a questão levantada pela professora:

“Eu assisti no Discovery Channel que as baleias se comunicam por som.”

“Tenho dois canários que ficam gritando na gaiola, será que eles estão se comunicando ou brigando?”

“Não sei como as tartarugas se comunicam. Tenho uma tartaruga pequena e ela só mexe a perninha de trás. Será que isso é comunicação?”

“Professora, animais que vivem em sociedade são diferentes daqueles que não vivem?”

A partir desses depoimentos, é possível compreender que aos professores de língua materna cabe a responsabilidade de mostrar aos alunos a importância de se conhecerem as diversas possibilidades de uso da língua, em suas mais variadas vertentes. Segundo Cagliari (2002, p. 28):

O objetivo mais geral do ensino de português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas

específicas, esses usos nas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida.

Assim, o professor poderá explicar ao aluno que a língua serve para construir os sentidos atribuídos por nossa cultura às coisas, ao mundo e às pessoas. Além disso, caberá a ele explicitar a existência de uma língua falada e de uma língua escrita que, em suas variedades, servirão a diferentes propósitos.

No final desse dia, a professora A solicitou que os alunos copiassem os seguintes exercícios da lousa:

1) Ortografia M ou N?

sa____ba	preside____te	e____tediado
e____rolar	po____ba	si____pático
qua____do	í____par	romã____tico

2) Siga o modelo:

pato — parto

cota — maca —

pena — foca —

fada — peça —

bode — cama —

3) Escreva o plural das palavras:

mar — jantar —

par — olhar —

ser — senhor —

pescador — ator —

flor — cor —

4) Forme frases criativas com:

a) pescador —

b) sorvete —

c) borboleta —

Após a realização dos exercícios, a docente fez a leitura em voz alta da fábula “A cigarra e a formiga”, presente no livro didático de Língua Portuguesa, e explicou à turma cada um dos elementos da referência bibliográfica do texto (autor, nome da obra, cidade, editora, ano de publicação do livro etc.).

Essa atuação docente fez-me refletir sobre o fato de que, quando falamos em formação do leitor, temos que ter em mente que “[...] nem todas as pessoas que aparentam ler, podem ser consideradas leitoras”. É algo que vai muito além de saber enunciar em voz alta ou silenciosamente as palavras escritas. Formar leitores, especialmente entre os mais jovens, é oferecer uma ferramenta fundamental para ampliar a sua concepção de mundo, o seu universo linguístico.

Nesse sentido, “[...] deixar a responsabilidade do ensino de leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a negar o valor social da leitura” (KLEIMAN & MORAES, 2003). O papel do professor, independentemente da disciplina que leciona, é proporcionar condições para que o aluno entenda o texto, aprecie e valorize a leitura, levando-o ao prazer da descoberta.

– Recursos didáticos utilizados pela Professora A

Como já comentado em itens anteriores, a instituição onde foi realizada a pesquisa dispõe de recursos e de materiais didáticos adequados, porém percebe-se certa resistência por parte dos docentes quanto ao uso das tecnologias em sala de aula.

Um dos textos escritos na lousa pela professora Helena, no dia 15/3/2013, foi o seguinte:

Mar Tenebroso

Conhecido como Mar Tenebroso, o oceano Atlântico aguçava a imaginação dos europeus. Falava-se de monstros marinhos e homens que comiam outros homens. As superstições entre os marujos eram as mais variadas. Dizia-se que viajar numa sexta dava azar. Muito mais arriscado, no entanto, era olhar fixamente para as ondas do mar: haveria o risco de ser encantado por sereias lindas e arrastado até a morte nas águas frias e salgadas do oceano.

(Marcelo Abreu. *Revista Ciência Hoje para as crianças*. 2000)

Veza ou outra as crianças questionavam a professora sobre o que estava escrito na lousa. A cor fraca do giz impedia a leitura de algumas palavras do texto. Apesar de a sala de aula dispor de recursos tecnológicos, como lousa digital e *data show*, a docente nunca havia feito uso desses equipamentos. Aliás, de todos os professores dessa escola, apenas a professora C, do 1º ano, fazia uso do *data show* e sabia, de fato, operar o equipamento. Os outros docentes usavam apenas o quadro-negro.

A prefeitura municipal da cidade onde esta pesquisa foi realizada convoca, regularmente, os professores da rede municipal para oferecer cursos de capacitação docente. Ocorre, no entanto, que, embora a tecnologia esteja disseminada fora da escola, utilizá-la em sala de aula ainda é um desafio para a maioria dos educadores. Nessa escola, em específico, a maior parte do corpo docente é composta por profissionais em idade de aposentadoria, que não eram familiarizados com os equipamentos eletrônicos.

Há que se observar, também, que em alguns contextos escolares, utiliza-se a tecnologia para reproduzir modelos que não dão certo, isto é, muda-se apenas o suporte, porém a metodologia de ensino continua exatamente a mesma. Dessa forma, cabe à escola utilizar a demanda *tech* a favor do conhecimento, possibilitando aos alunos efetivas formas de aprendizagem.

Nesse sentido, embora nos dias atuais as crianças nasçam dentro do contexto das tecnologias de informação, sejam “nativos digitais” ou, como designa Emília Ferreiro, nasçam “crianças informatizadas”, a escola ainda se mostra resistente a tais mudanças, contando com “[...] tecnologias próprias, herdadas por tradição” (FERREIRO, 2013, p. 455).

Há professores, por exemplo, que criticam o uso da internet, justificando que o uso da linguagem virtual pode dificultar a escrita formal do aluno. Talvez muito desse “conservadorismo” por parte de alguns educadores se deva às rápidas transformações que ocorrem no mundo virtual, como aponta Emília Ferreiro (2013, p. 458):

[...] a instituição escolar é altamente conservadora, resistente à incorporação de novas tecnologias que signifiquem uma ruptura radical com práticas anteriores. A tecnologia dos PCs e da internet dá acesso a um espaço incerto, incontrolável; monitor e teclado servem para ver, ler, escrever, ouvir e brincar. Muitas mudanças simultâneas para uma instituição tão conservadora como a escola.

Em contrapartida, vale enfatizar que há professores que apresentam uma postura mais aberta em relação ao uso das novas tecnologias, uma vez que são ferramentas que possibilitam a formação de um aluno pesquisador, cabendo ao educador a tarefa de ensiná-lo a selecionar as informações relevantes para auxiliar na construção do seu conhecimento.

É mister salientar que o papel do docente também mudou, uma vez que aquele antigo modelo de professor “giz, lousa, saliva” deu lugar ao professor mediador, isto é, aquele que tem como desafio não apenas ensinar, transmitir conhecimentos, mas permitir um melhor aproveitamento das potencialidades do aluno. Os *softwares*, juntamente com o professor, podem ajudar o aluno não só a participar do processo educativo, como também, a construir e a aprimorar seus conhecimentos.

Pode-se dizer, com isso, que o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação tem facilitado os processos de aprendizagem autônoma, tornando obsoletas as estruturas de ensino baseadas em salas com as carteiras voltadas para a lousa, as aulas expositivas, o conhecimento fragmentado em disciplinas. Essas mesmas tecnologias possibilitaram também novas formas de produção de conhecimento, baseadas em comunidades de aprendizagem e redes.

Pelo que pude constatar, grande parte das atividades aplicadas pela professora A, nessa turma de 5º ano, resumiam-se a cópias de exercícios escritos na lousa, livro didático e fotocópia de exercícios complementares. Ela recorria, poucas vezes, às atividades do livro didático, já acima identificado.

Sob essa perspectiva, aponta-se a pesquisa realizada por Semeghini-Siqueira (2006, p. 9), referente ao descompasso entre aquilo que os professores acreditam ser ideal e o que realmente praticam em sala de aula. Tal pesquisa analisou dados contrastantes existentes entre questionários entregues a professores de Língua Portuguesa e relatórios de observação de aulas dessa disciplina por estagiários.

A partir da questão “Na sua opinião, o que mais influencia a maioria dos professores de Língua Portuguesa no momento em que eles decidem sobre o planejamento, o conteúdo, a avaliação, enfim, sobre todas as práticas pedagógicas do cotidiano escolar?”. Foram obtidos os seguintes dados: (i) 34% dos professores diziam basearem-se em “[D] avaliação diagnóstica do desempenho do aluno” e 23% afirmaram que a maior influência que sofriam era do “[J] envolvimento pessoal intenso

com a leitura e a escrita”; (ii) com relação aos tópicos “[A] força da tradição” e “[E] pressões (do livro didático)”, ocorreram 15% e 1% de indicações, respectivamente.

Por outro lado, as observações em sala de aula, contidas nos relatórios de estágios, eram bastante diferentes, apontando para os itens [A] e [E] como principais fatores que influenciavam a aula. Em tal estudo, a pesquisadora constatou um paradoxo instigante: —Se “[...] um número expressivo de docentes *sabe* (de forma consciente ou não) que o ponto de partida deveria ser a capacidade de uso da língua pelos alunos, *por que o professor não coloca em prática esse saber?*” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p. 9).

Levando-se em consideração os dados e as reflexões expostas, depreende-se que, se, por um lado, os professores de Língua Portuguesa têm consciência de que suas aulas não estão realmente ajudando os alunos a desenvolverem suas capacidades expressivas a contento; por outro, “[...] mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel” (NEVES, 2003, p. 48).

Já quanto ao trabalho com a oralidade em sala de aula, Ataliba Teixeira de Castilho (2004) propõe uma renovação no ensino de Português com a incorporação da fala para se ensinar a modalidade escrita da língua. Assim, o aluno entenderia a necessidade de adequar a fala para cada situação diferente. O autor acredita ser necessária uma mudança com relação à postura diante do que e como ensinar Língua Portuguesa, pois, segundo ele,

No caso particular da Língua Portuguesa, não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino de língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de sistemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 2004, p. 13).

Nesse contexto, cito uma atividade trabalhada pela professora A com os alunos do 5º ano, no dia 12/3/2015 — a análise e a discussão sobre a letra da música “Ora Bolas”, de Paulo Tatit e Edith Derdyk, presente no livro didático “Hoje é dia de Português”, da Editora Positivo:

Ora Bolas

(Palavra Cantada)

Oi, oi, oi...
 Olha aquela bola
 A bola pula bem no pé
 No pé do menino
 Quem é esse menino?
 Esse menino é meu vizinho...
 Onde ele mora?
 Mora lá naquela casa...
 Onde está a casa?
 A casa tá na rua...
 Onde está a rua?
 Tá dentro da cidade...
 Onde está a cidade?
 Do lado da floresta...
 Onde é a floresta?
 A floresta é no Brasil...
 Onde está o Brasil?
 Tá na América do Sul,
 No continente americano,
 Cercado de oceano
 E das terras mais distantes
 De todo o planeta
 E como é o planeta?
 O planeta é uma bola
 Que rebola lá no céu
 Oi, oi, oi...
 Olha aquela bola...
 A bola pula bem no pé
 No pé do menino...

Paulo Tatit e Edith Derdyk

Alguns questionamentos acerca da canção começaram a ser realizados espontaneamente pelos alunos:

Um aluno diz: "Professora, já ouvi essa música na TV Cultura."

Outra aluna intervém: "Por que os países da América do Norte sempre ficam acima dos países da América do Sul no mapa?"

A professora responde: "É por uma questão política, mas ainda vamos discutir sobre isso..."

Na sequência, os alunos foram orientados a realizar o bate-papo sugerido pelo livro didático. A discussão envolvia as seguintes questões:

Em sua opinião, a qual floresta os autores da canção se referem? Por quê?
Quais são as cores predominantes na imagem? Na sua opinião, o que elas representam?

Nesse ínterim, alguns alunos trouxeram outras questões à tona, tais como:

i) Por que a Mata Atlântica não tem o nome de Floresta Atlântica?
ii) O mar tem fim?
iii) Por que as ondas quebram?

Sem se preocupar com o conteúdo das respostas, a professora disse a eles:

i) É porque a Mata Atlântica está meio acabada, destruída.
ii) Sim, quando vocês vão à praia e andam quilômetros na areia, chega uma hora que o mar acaba.
iii) A professora não respondeu a essa questão.

Tais exemplos me fizeram refletir sobre os dizeres de Castilho (2004, p. 110), que afirma: “[...] a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno ‘mais próximo’ do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações”.

Ocorre, entretanto, que muitos professores não conseguem fazer com que seus alunos desenvolvam uma competência comunicativo-interativa em sala de aula. Mais do que trabalhar com a leitura e com a escrita, o docente precisa ter a consciência de que o trabalho com a oralidade é o ponto de partida para abordagens mais específicas sobre a língua.

A fala e a escrita são habilidades comunicativas que já acompanham os alunos no momento em que eles entram na escola, mas parece que tais habilidades se “evaporam”, pois ao aluno é negado o direito à palavra que traduz e registra seus atos e fatos do cotidiano.

Por fim, vale enfatizar que a escola precisa perceber que, mais do que uma necessidade pedagógica, trabalhar com os usos da língua é essencial para uma aprendizagem significativa.

6 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA – ALUNOS

O ensino e a pesquisa estão associados de modo natural ao aparecimento do novo. Para o aluno, a novidade pode referir-se ao conteúdo; para o professor, mais provavelmente ela estará relacionada à forma. Em qualquer caso, uma aula sempre representa a construção de novas significações.

Nílson José Machado

Neste capítulo faremos a análise dos dados de pesquisa referentes às produções escritas das duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I, envolvidas neste estudo. Inicialmente, analisaremos os questionários sobre leitura e escrita aplicados nas duas turmas. Na sequência faremos a análise das produções escritas dos discentes, tomando como base as duas categorias propostas por Dahlet (2007): sinais de sequencialização e sinais de enunciação.

Nosso objetivo será observar como as crianças se apropriam dos sinais de pontuação em uma situação comunicativa que lhes oferece maior liberdade de expressão (ADeF: texto opinativo – eixo da informação) e em uma situação comunicativa que os coloca em contato com a padronização (SD baseada no gênero fábula – eixo da magia). Nessas duas situações, verificaremos se é possível que os alunos se apropriem dos procedimentos para uso adequado da pontuação por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas.

Por fim, explicitaremos a sequência didática “DA ORALIDADE À ESCRITA: o gênero fábula em atividades linguísticas e epilinguísticas”, desenvolvida para os alunos refletirem sobre o uso dos sinais de pontuação e se apropriarem corretamente deles no texto escrito.

6.1 O QUE PENSAM OS ALUNOS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA: ENTREVISTA POR ESCRITO COM DISCENTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

No intuito de conhecer melhor os alunos, de saber um pouco mais sobre suas vidas e objetivando captar seus interesses e, sobretudo, observar a diversidade sócio-linguístico-cultural na qual estavam inseridos, foram propostas entrevistas por escrito às turmas das professoras A e B, a fim de verificar o que os discentes do 5º ano do Ensino Fundamental I pensavam a respeito da escrita (**Anexo C**) e da leitura (**Anexo D**).

Antes de os questionários serem aplicados aos alunos das duas turmas, foi realizado um teste com quatro alunos que estavam cursando o 5º ano do Ensino Fundamental I em escola pública.

Com duas crianças, fiz a experiência de ler em voz alta cada uma das questões, para que elas as fossem respondendo na sequência. Com outras duas, deixei que realizassem a leitura silenciosa.

Em ambas as experiências, os alunos não apresentaram dificuldades com as questões e levaram em torno de 20 minutos para responder a cada um dos questionários.

– Alunos da professora A – Questionário sobre escrita

Seguem, abaixo, alguns depoimentos dos alunos, identificados por pseudônimos. Foram selecionadas as questões que mais evidenciaram a opinião dos discentes sobre a escrita. Data de aplicação do questionário: 21/3/2013.

No que se refere à forma de aplicação do questionário, distribuí uma cópia impressa a cada um dos alunos da turma e solicitei que, após a leitura silenciosa das questões, respondessem por escrito o que estava sendo solicitado.

Você se acha um bom escritor?

<p>"Sim, eu me inspiro em Carlos Drummond de Andrade." (Lauren)</p> <p>"Sim, porque eu adoro ler, escrever e fazer poema." (Caroline)</p> <p>"Mais ou menos, porque escrevo várias coisas em um texto, tudo misturado." (Rebecca)</p> <p>"Sim, porque eu escrevo muito bem." (Kaic)</p> <p>"Sim. Porque eu acho minha letra bonita." (Luciano)</p> <p>"Me acho um bom escritor porque minha letra não é feia." (Guilherme)</p>
--

"Não sou muito bom, mas gosto de escrever." (Richard)
 "Não, porque eu não sei colocar as palavras corretas." (Fábio)
 "Não. Porque tenho dúvidas na hora de escrever." (Bia)

Em sua opinião, para que serve a escrita?

"Em minha opinião, a escrita serve para expressar sentimentos." (Lauren)
 "Serve pra aprender a ler e escrever." (Caroline)
 "Para aprender mais." (Rebecca)
 "Para desabafar as coisas ruins." (Kaic)
 "Serve para saber das coisas." (Luciano)
 "Para o conhecimento e para manter contato com os estudos." (Guilherme)
 "Para se comunicar e se informar." (Richard)
 "Para aprimorar o nosso português." (Fábio)
 "Para melhorar o jeito de escrever." (Bia)

Você gostou de responder a essas questões?

"Sim, porque posso colocar minha opinião." (Lauren)
 "Sim, eu adorei responder as questões." (Caroline)
 "Sim, porque é legal fazer algo diferente." (Rebecca)
 "Sim, porque falei do que eu gostava." (Kaic)
 "Sim. É legal falar sobre mim." (Luciano)
 "Sim, porque eu gostei de compartilhar algo de mim com vocês." (Guilherme)
 "Sim, porque eu me expressei." (Richard)
 "Sim. Porque eu achei bem legal." (Fábio)
 "Sim. Achei as perguntas muito legais." (Bia)

Dentre as atividades de Língua Portuguesa que os alunos desta turma gostariam de realizar na escola, destacam-se: poesias, poemas, cartazes, teatro, histórias em quadrinho, atividades com música, trava-língua, atividades no computador, trabalhos em grupo, dramatização e ditado.

Dos 26 alunos presentes no dia de aplicação do questionário, apenas 5 afirmaram que não gostavam de escrever. Já quanto aos gêneros textuais de maior preferência para escrita, destacam-se: recados no Facebook, bilhetes e poesias, conforme se nota no gráfico abaixo:

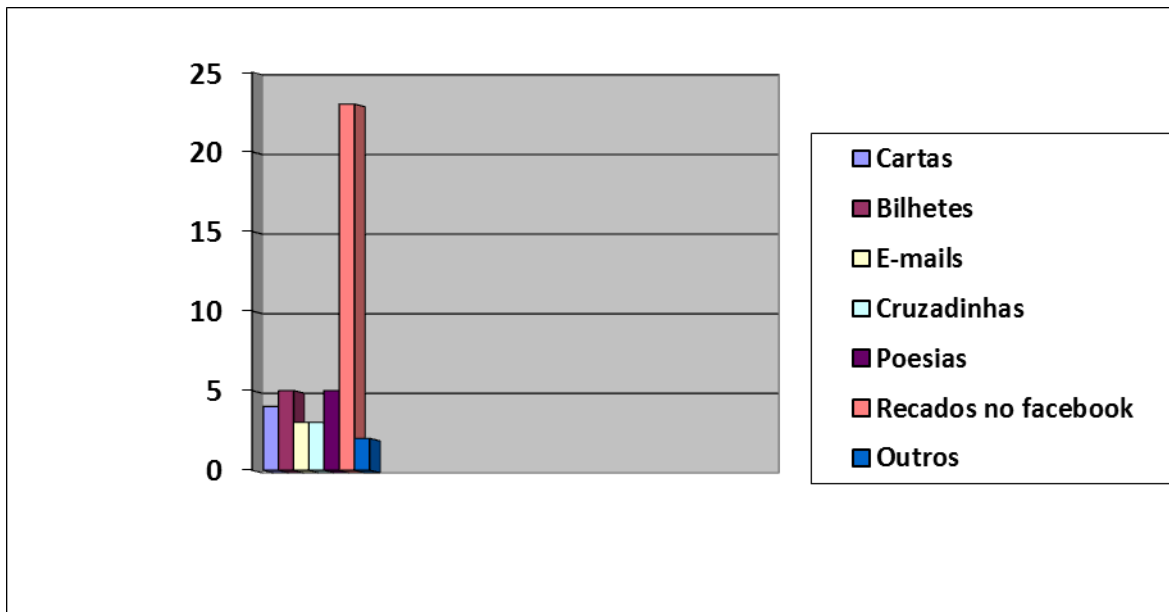


Gráfico 1- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora A

Quanto à prática da escrita em casa, nessa turma, as figuras do pai e da mãe aparecem em destaque, de acordo com o gráfico a seguir:

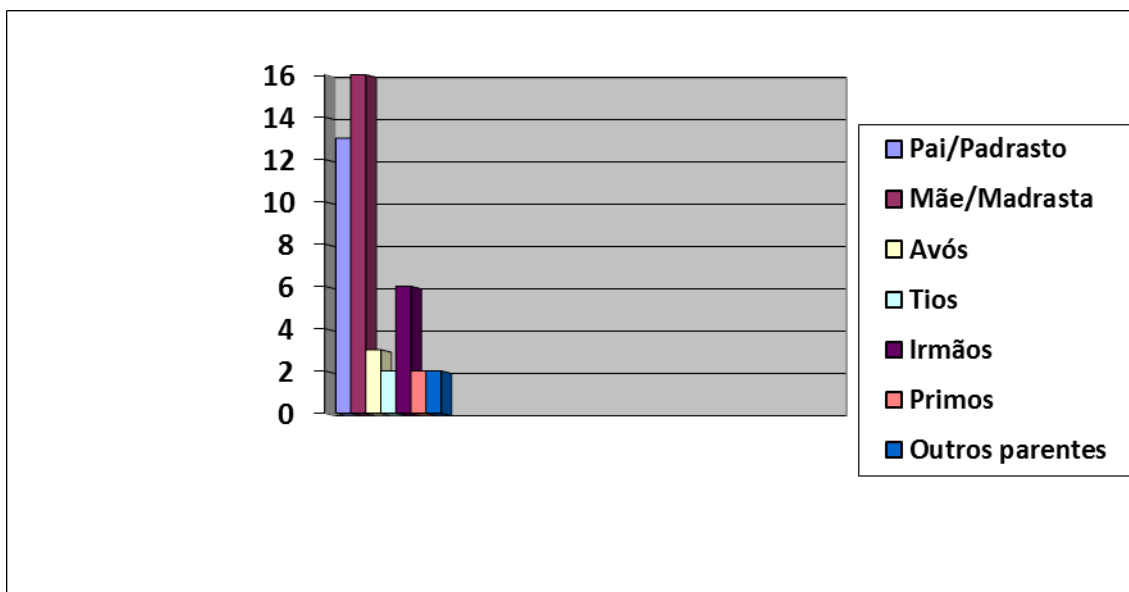


Gráfico 2- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora A

Já em relação ao gênero textual mais escrito pelos familiares desses alunos, destacam-se: recados no Facebook, e-mails e receitas, como se nota a seguir:

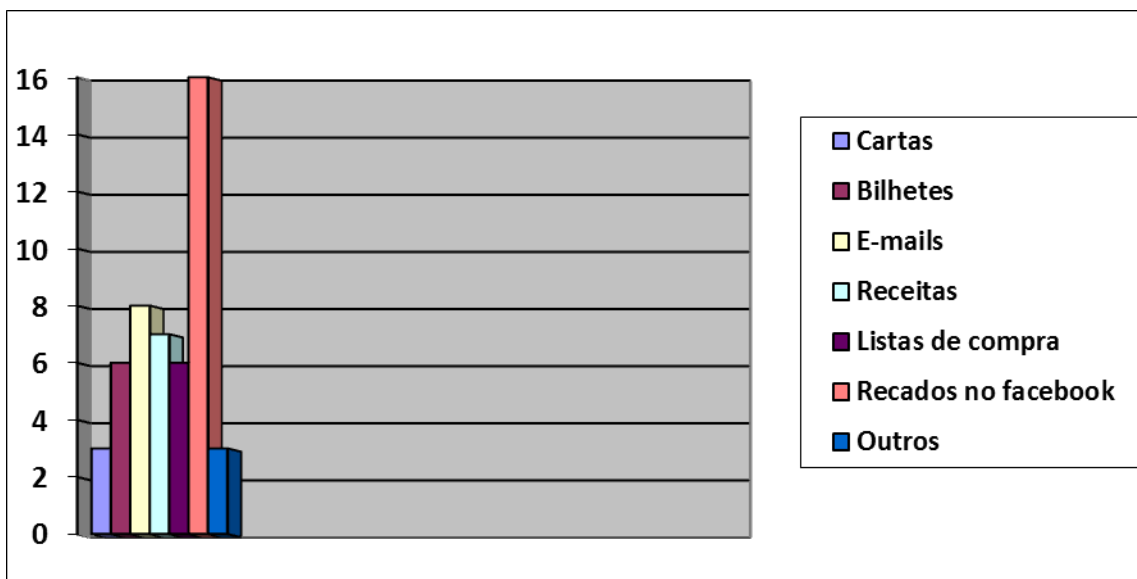


Gráfico 3- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora A

No que se refere ao trabalho com a gramática na escola, a maior parte dos alunos desta turma acredita que aprender gramática é importante, porque por meio dela se conhece a classificação das palavras (substantivo, adjetivo, artigo, pronome, verbo etc.), como se verifica no gráfico abaixo:

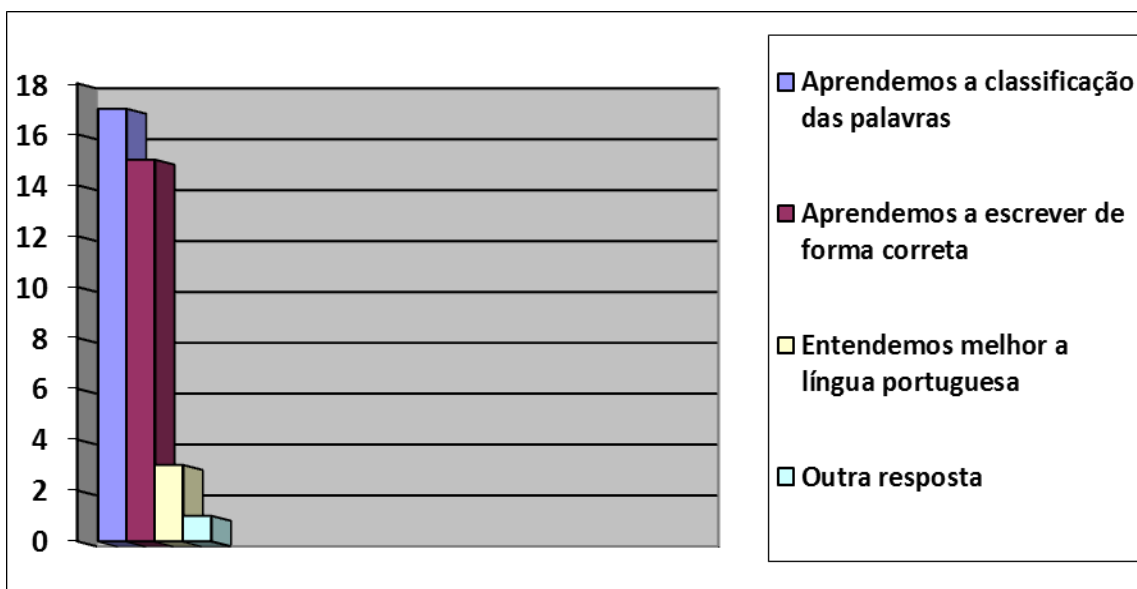


Gráfico 4- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora A

Quanto à forma mais fácil para aprender gramática, a maior parte dos alunos acredita que é por meio dos exercícios que a professora escreve na lousa para a classe resolver, como se verifica a seguir:

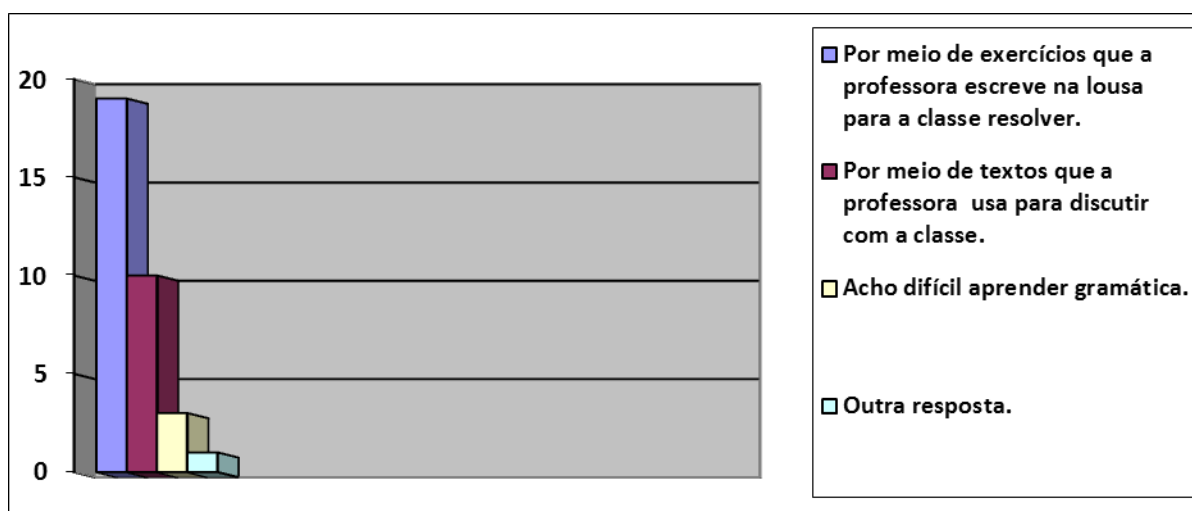


Gráfico 5- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora A

Vale salientar que a preferência dos alunos por aprender gramática através de exercícios escritos na lousa revela, provavelmente, o enfoque dado pela professora no ensino da disciplina. É interessante notar, também, a visão metalinguística que a maior parte dos alunos tem da gramática, como se o objetivo desta fosse somente classificar as palavras.

Nesse sentido, há que se reconhecer que o que se concebe como sendo o ensino de gramática nada mais é do que somente o ensino das classes de palavras, fora de qualquer contexto de interação, com ênfase em sua nomenclatura e quase nada sobre suas funções na construção e na organização dos textos.

Outro aspecto significativo a ser citado foi que, de modo geral, as respostas dos questionários dos alunos foram caracterizadas pela concisão, provavelmente por não estarem familiarizados com a produção de textos.

– Alunos da professora B– Questionário sobre escrita

Seguem, abaixo, alguns depoimentos dos alunos, identificados por pseudônimos. Foram selecionadas as questões que mais evidenciaram a opinião dos discentes sobre a escrita. Data de aplicação do questionário: 20/3/2013.

Você se acha um bom escritor?

"Às vezes sim, às vezes não." (Luísa)

"Não, porque eu tenho alguns erros de ortografia." (Bianca)

"Não, porque acho minha letra horrível." (Maria)
 "Não, porque a minha letra sai torta." (Allan)
 "Sim, porque acho minha letra bonita e legível." (Júlia)
 "Não, porque eu erro muito a ortografia e a pontuação." (Isabella)
 "Sim, eu me acho um bom escritor porque não estou tendo muitos erros de ortografia." (Raul)
 "Não, porque eu tenho muitos erros de ortografia." (André)
 "Eu me acho um bom escritor, porque eu presto atenção na pontuação e na ortografia." (João Carlos)

Em sua opinião, para que serve a escrita?

"A escrita serve para a pessoa aprender a ler e a escrever." (Luísa)
 "Na minha opinião, a escrita é importante para aprendermos mais." (Bianca)
 "Na minha opinião, a escrita serve para melhorar as letras e escrever correto." (Maria)
 "Para escrever poesia, texto, música etc." (Allan)
 "A escrita serve para o nosso entendimento." (Júlia)
 "Eu escrevo para a minha sabedoria." (Isabella)
 "A escrita serve para nos ajudar a entender as coisas." (Raul)
 "Para ler, aprender e arrumar um emprego." (André)
 "Para fazermos textos, poesias, músicas e para sermos alguém na vida." (João Carlos)

Você gostou de responder a essas questões?

"Sim. Porque é bom para aprender e é divertido." (Luísa)
 "Sim. Porque eu falei das coisas que eu mais gosto na escola." (Bianca)
 "Sim. Porque podemos contar um pouco do nosso passado, o que gostamos." (Maria)
 "Sim. Porque precisa de raciocínio." (Allan)
 "Sim. Porque é divertido e porque vai ser entregue a uma universidade." (Júlia)
 "Sim. Eu gostei porque me ajudou a passar o tempo." (Isabella)
 "Sim. Porque eu aprendi a responder perguntas." (Raul)
 "Sim. Porque coloquei a minha opinião." (André)
 "Sim. Porque eles perguntam sobre o que a gente faz na escola." (João Carlos)

Algumas respostas chamaram a atenção, sobretudo, por enfatizarem atividades com a gramática, o que revela, provavelmente, a ênfase dada pela professora nas aulas de Língua Portuguesa:

"Eu gostaria de realizar as atividades do ditongo, tritongo e hiato." (Luísa)

"Eu gostei do ditongo, tritongo e hiato. E eu gostaria de fazer de novo." (Isabella)
 "Eu gostaria que a professora colocasse de novo a atividade de gramática dos encontros vocálicos." (Raul)

Desse modo, mais do que valorizar o ensino da gramática normativa, é importante que o professor planeje situações contextualizadas para se trabalhar com a leitura e a escrita, a fim de que o aluno possa adquirir recursos comunicativos que lhes permitam desenvolver com êxito sua competência linguística. Nesse sentido, Ilari (2012, p. 230) esclarece:

Parece razoável supor que as várias formas de competência com que a criança chega à escola são a matéria-prima com que o professor deverá trabalhar. Idealmente, essa matéria-prima precisa ser trabalhada de modo que a criança possa usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções próprias da língua: expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética. Para que tudo isso seja possível, a criança precisa aprender a usar de maneira compartilhada com vários tipos de interlocutores objetos linguísticos de tipo textual, mais frequentemente textos, que se expressam em formatos/gêneros/variedades linguísticas determinadas.

A esses objetivos, a escola tem anteposto outro: o da correção. Na prática, a escola não tem trabalhado a partir de um plano voltado para enriquecer sistematicamente a competência linguística do aluno; ao contrário, tem-se preocupado, conforme enfatiza Ilari (2012, p. 231):

[...] em criar no aluno outra competência que, supostamente, coincide com a competência linguística das classes mais cultas. Para isso, tem trabalhado principalmente no sentido de acostumar os educandos a monitorar de maneira consciente seu próprio desempenho linguístico, investindo em duas estratégias principais: a sistematização gramatical, que, na maioria dos casos, se confunde com o ensino de uma nomenclatura, e a análise (particularmente a sintática) de sentenças mais ou menos descontextualizadas.

Dentre as atividades de Língua Portuguesa que os alunos dessa turma gostariam de realizar na escola, destacam-se: poesia, atividades com outros tipos de língua, textos informativos, reportagens, notícias, caça-palavra, teatro, histórias em quadrinho, atividades de interpretação de texto, aulas de arte, aulas de dança (*ballet*) e trabalhos em grupo.

Dos 31 alunos presentes no dia de aplicação do questionário, apenas 4 afirmaram que não gostavam de escrever. Já quanto aos gêneros textuais de maior preferência para escrita, destacam-se: recados no Facebook, cruzadinhas e poesias, conforme se nota no gráfico abaixo:

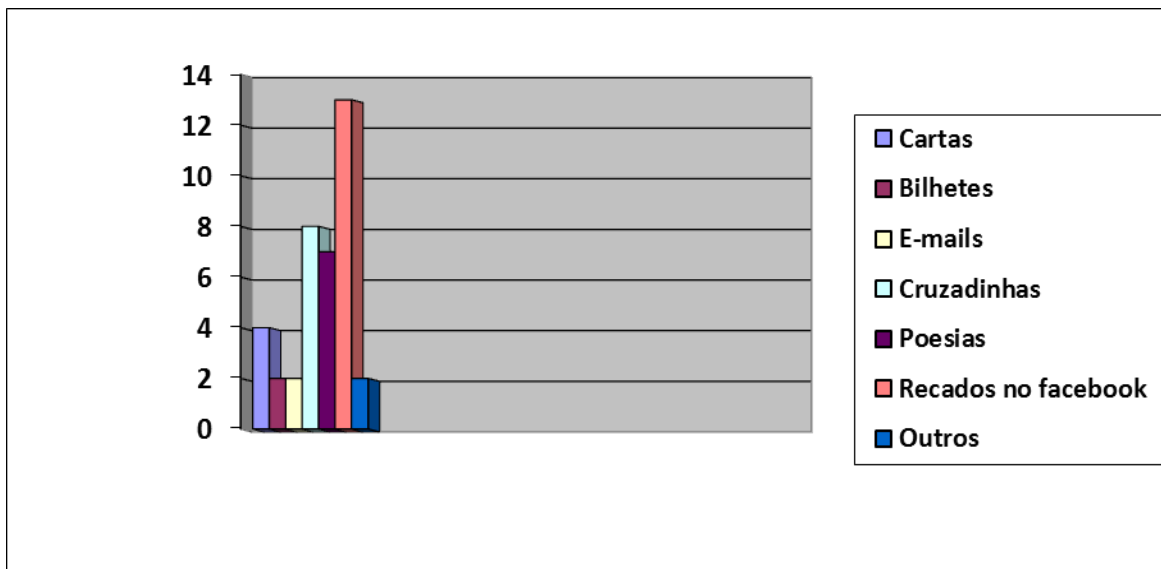


Gráfico 6 - Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora B

Quanto à prática da escrita em casa, nessa turma, a figura da mãe aparece em destaque, de acordo com o gráfico abaixo:

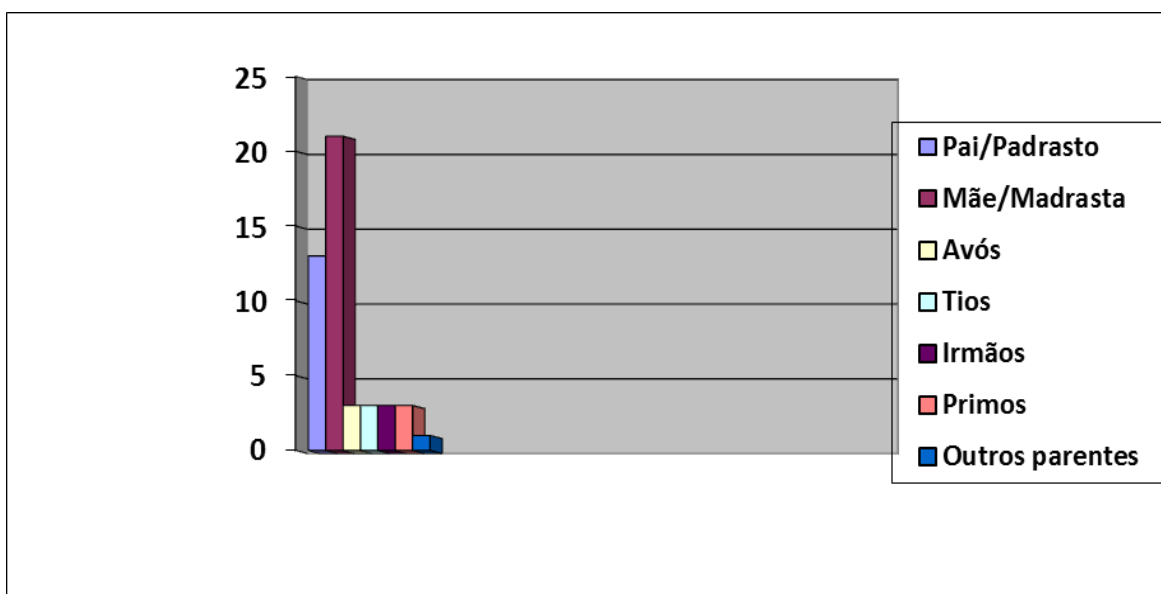


Gráfico 7- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora B

Com relação ao gênero textual mais escrito pelos familiares desses alunos, destacam-se: recados no Facebook, e-mails e listas de compra, como se nota a seguir:

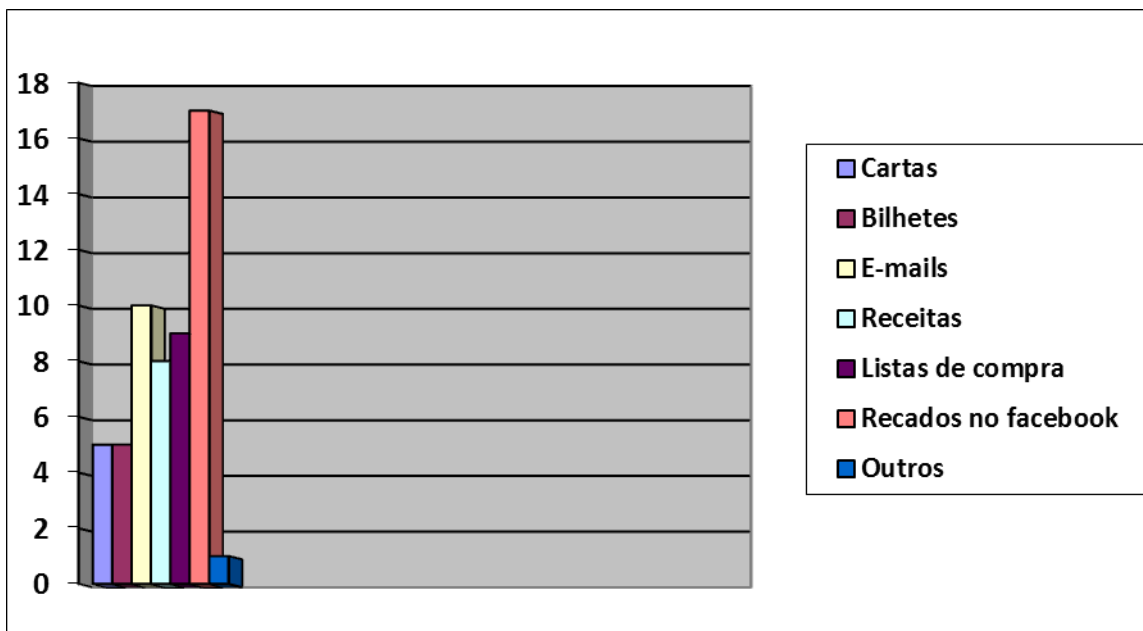


Gráfico 8- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora B

No que se refere ao trabalho com a gramática na escola, a maior parte dos alunos desta turma acredita que aprender gramática é importante, porque por meio dela se conhece a classificação das palavras (substantivo, adjetivo, artigo, pronome, verbo etc.), como se nota no gráfico abaixo:

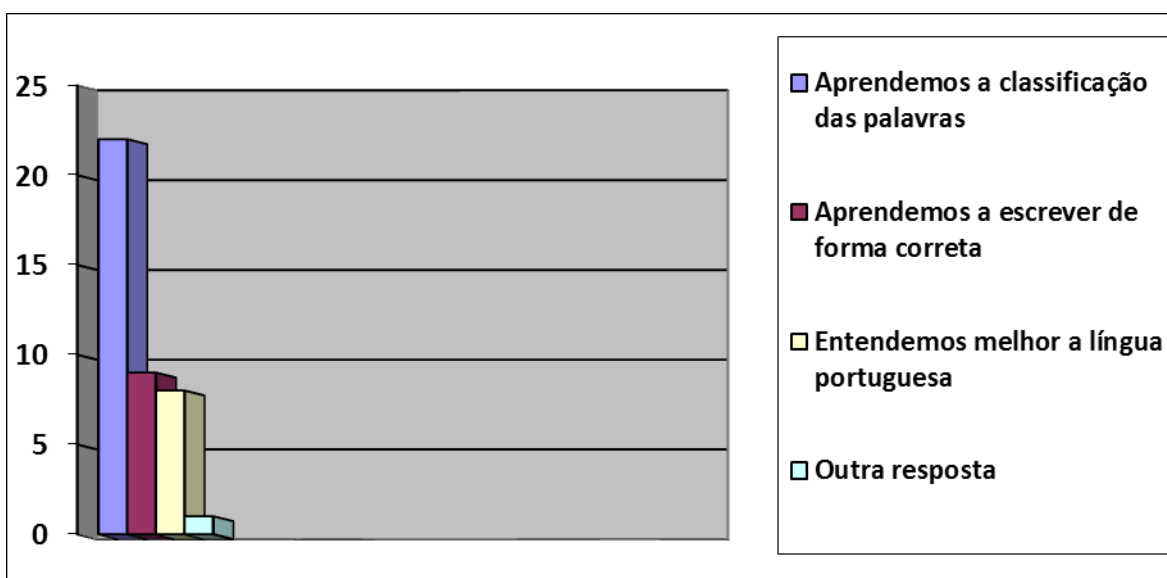


Gráfico 9- Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora B

Quanto à forma mais fácil para aprender gramática, a maior parte dos alunos acredita que é por meio dos exercícios que a professora escreve na lousa para a classe resolver, como se verifica abaixo:

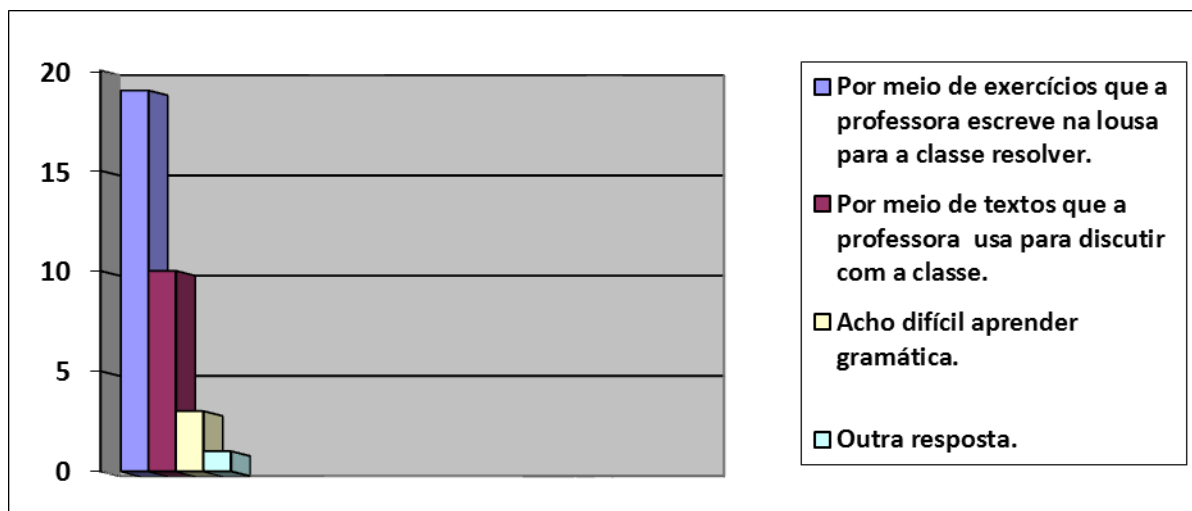


Gráfico 10 - Questionário sobre escrita aplicado na turma da professora B

A análise dos questionários dessa turma permitiu-me chegar à conclusão de que a maior parte dos alunos demonstrou preferência por aprender gramática através de exercícios passados na lousa, além de possuir uma visão metalinguística da disciplina, revelando, provavelmente, o modo como o ensino da gramática é trabalhado pela professora em sala de aula.

– Alunos da professora A – Questionário sobre leitura

Seguem, abaixo, alguns depoimentos dos alunos, identificados por pseudônimos. Foram selecionadas as questões que mais evidenciaram a opinião dos discentes sobre a leitura. Data de aplicação do questionário: 22/3/2013.

Você se acha um bom leitor? Por quê?

- "Sim. Porque eu adoro ler." (Laura)
- "Sim, porque eu não esqueço as vírgulas." (Gustavo)
- "Sim, porque eu gosto de ler." (Guilherme)
- "Sim, porque eu sei ler bem." (Júlia)
- "Sim, porque eu tenho hábito de leitura." (Lauren)

"Em termos, porque tenho um pouco de dificuldade." (Fábio)
 "Mais ou menos, porque às vezes eu travo na hora de ler." (Bia)

Em sua opinião, para que serve a leitura?

"Para ter um bom emprego." (Laura)
 "Para o conhecimento e a criatividade." (Gustavo)
 "Para no futuro a gente poder trabalhar." (Guilherme)
 "Para o meu futuro." (Júlia)
 "Para o meu aprendizado e para o futuro." (Lauren)
 "Para aprimorar o português." (Fábio)
 "Para aprender mais sobre as coisas." (Bia)

Você gostou de responder a essas questões?

"Sim. Porque mostrei para os outros o que eu gosto." (Laura)
 "Sim, porque foi legal dizer o que eu gosto." (Gustavo)
 "Sim. Porque eu acho importante expor minha opinião." (Guilherme)
 "Sim. Porque foram bem elaboradas e eu coloquei a minha opinião." (Júlia)
 "Sim. Porque contei um pouco do que sei e contei também o que eu gosto."
 (Lauren)
 "Sim. Porque eu compartilhei com os outros o que eu penso." (Fábio)
 "Sim, porque gosto que as pessoas saibam meu jeito de ser." (Bia)

Dentre os gêneros textuais que os alunos dessa turma mais gostam de ler na escola, destacam-se: poesias, fábulas, histórias em quadrinho, textos sobre História.

Pelos depoimentos colhidos nos questionários, foi possível notar que as crianças sentem necessidade de serem ouvidas, de expressarem o que pensam. É o afirma Ferreiro (2012, p. 37):

Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza o lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa [...].

Dentro dessa mesma perspectiva, Colomer (2007, p. 136) salienta:

Não há dúvida de que se necessita progredir em saber o que agrada às crianças sobre o modo de fazer evoluir suas preferências. Mas, para isso, devemos escutá-las falando sobre livros, vê-las formar e explicitar suas opiniões; e devemos também saber o que opinam seus pais e seus professores, se eles leem como adultos e que livros

infantis valorizam, realmente, para seus filhos e alunos. Não se pode avançar se não se tem claro o que permite progredir.

Desse modo, a relação dialógica deve ser a estratégia fundamental para o professor abordar qualquer conteúdo em sala de aula, de forma que as crianças possam, de fato, expressar suas ideias, suas dúvidas e seus sentimentos. O educador deve, por consequência, permitir relações mais saudáveis em sala de aula, marcadas por fraternidade, companheirismo, tolerância e outros valores importantes que estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Dos 28 alunos presentes no dia de aplicação do questionário, apenas 3 afirmaram que não gostavam de ler. Já quanto aos gêneros textuais de maior preferência para leitura, destacam-se: textos no Facebook, livros, histórias em quadrinho e poesias, como se verifica no gráfico abaixo:

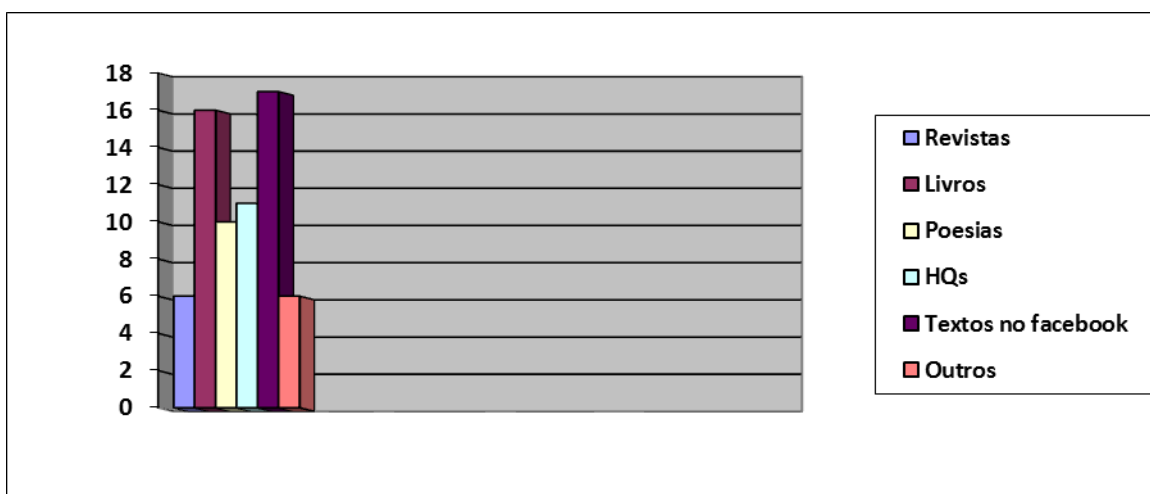


Gráfico 11- Questionário sobre leitura aplicado na turma da professora A

Quanto à prática da leitura em casa, nessa turma, as figuras do pai e da mãe aparecem em destaque, de acordo com o gráfico a seguir:

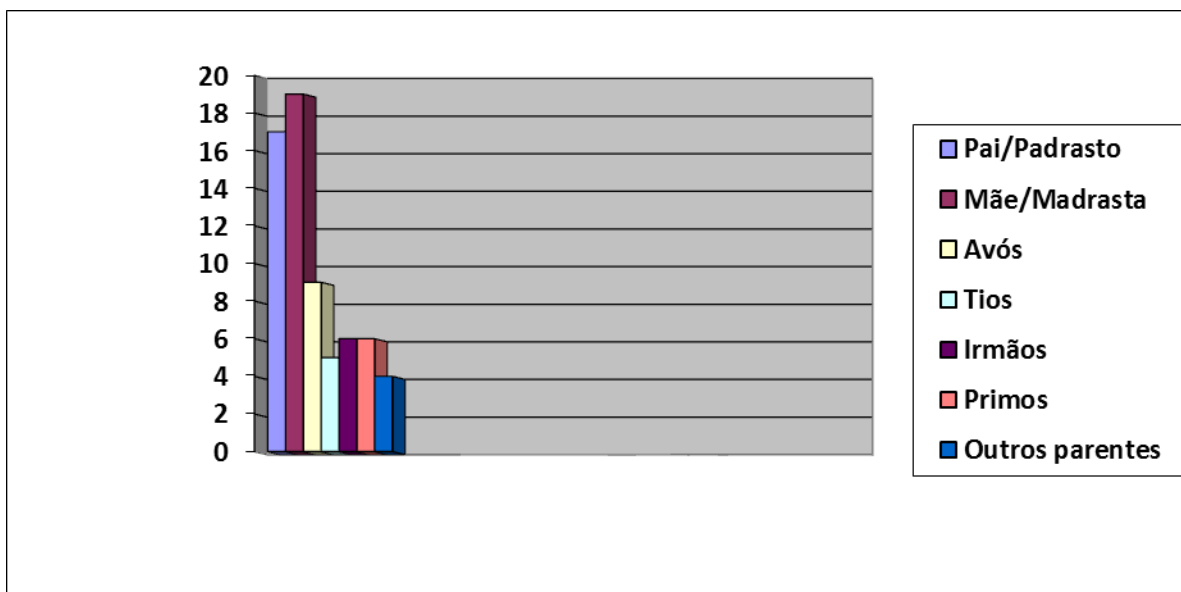


Gráfico 12- Questionário sobre leitura aplicado na turma da professora A

Já em relação ao gênero textual mais lido pelos familiares desses alunos, destacam-se: livros, jornais, bíblia e textos no Facebook, como se nota a seguir:

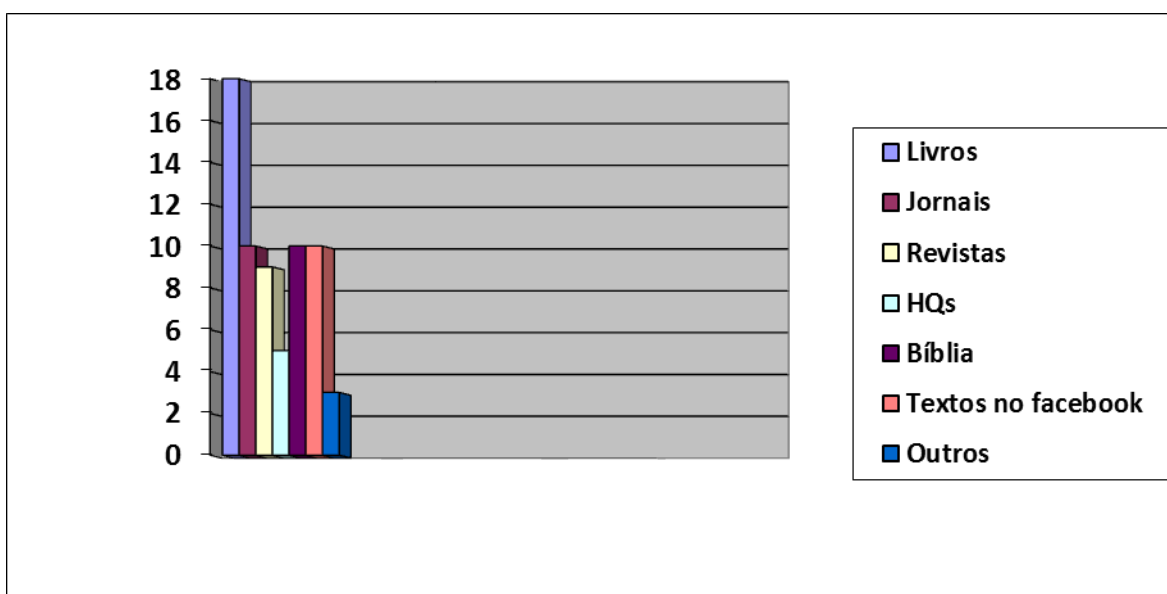


Gráfico 13- Questionário sobre leitura aplicado na turma da professora A

– Alunos da professora B – Questionário sobre leitura

Seguem abaixo, alguns depoimentos dos alunos, identificados por pseudônimos. Foram selecionadas as questões que mais evidenciaram a opinião dos discentes sobre a leitura. Data de aplicação do questionário: 21/03/2013.

Você se acha um bom leitor? Por quê?

"Eu me acho um bom leitor, porque eu não gaguejo." (João Carlos)
 "Sim, porque eu gosto muito ler, então não tenho o que reclamar." (Priscila)
 "Sim, porque eu leio alto e bonito." (Gabriel)
 "Eu me acho uma boa leitora porque consigo ler bem." (Bianca)
 "Sim, porque tenho hábito de ler." (Maria)
 "Não, porque eu leio muito pouco em casa e na escola. Eu não tenho muitos livros."
 (Nícolas)
 "Sim, porque eu sempre estou lendo na sala de aula e para minha mãe." (Beatriz)

Em sua opinião, para que serve a leitura?

"É bom ler porque aprendemos mais com as histórias." (João Carlos)
 "Para a gente ser feliz no futuro e não passar vergonha." (Priscila)
 "Para relaxar e viajar nos livros." (Gabriel)
 "A leitura serve para animar e para deixar as pessoas mais espertas." (Bianca)
 "Na minha opinião a leitura é importante para melhorar a ortografia." (Maria)
 "Em minha opinião a leitura serve para aprender melhor." (Nícolas)
 "Eu nem sei o que dizer, porque a leitura serve para muitas coisas." (Beatriz)

Você gostou de responder a essas questões?

"Sim. Porque pergunta sobre nossa vida." (João Carlos)
 " Sim. Porque eu falei o que eu gosto para os outros." (Priscila)
 "Sim. Porque são fáceis e interessantes." (Bianca)
 "Sim. Porque é divertido." (Raphael)
 "Sim. Porque eu falei de coisas importantes na minha vida." (Maria)
 "Sim. Porque foi divertido fazer essas questões." (Nícolas)
 "Sim. Porque fala sobre a leitura e ela é importante para o nosso futuro." (Beatriz)

Dentre os gêneros textuais que os alunos dessa turma mais gostam de ler na escola, destacam-se: poesias, histórias em quadrinho, textos informativos, textos de humor e romance.

Observa-se, novamente, pelo conteúdo dos depoimentos colhidos, a necessidade de os alunos dizerem o que pensam.

O contexto escolar, na maior parte das vezes, favorece um tratamento homogeneizante da língua: leitura oral, cópias, resumos e exercícios gramaticais constituem tarefas para as quais a leitura serve de pretexto. O levantamento de ideias sobre os temas é deixado de lado. Do mesmo modo, as atividades de escrita, em sua

maioria, não são precedidas pela discussão oral, que é tão relevante para a ampliação das experiências e para a compreensão da leitura propriamente dita.

Vale lembrar, ainda, que o tempo de leitura na escola nunca é “livre” por completo, como propõe Colomer (2007, p. 127):

[...] devemos lembrar que a leitura na escola nunca é “livre” por completo. Há um tempo limitado, um lugar determinado, condições de leitura e um sistema de regras acertadas (tempo máximo para escolher um livro antes de sentar-se para ler, possibilidades de empréstimo, formas de solicitação de apoio ao docente para prosseguir a leitura etc.), que fazem com que se trate apenas de uma leitura “parecida” com a que se realiza socialmente por prazer.

Outro aspecto a ser destacado é que as crianças, quando chegam à escola, não estão acostumadas a fracassar. Aprender a ler e a escrever é, para muitas delas, a primeira experiência de que podem não alcançar as expectativas do que delas se espera. E, rapidamente, criam defesas para proteger sua autoestima. Dentro dessa perspectiva, Colomer (2007, p. 102) esclarece:

Seja como for, um dos aspectos mais espetaculares do fracasso do estímulo à leitura é a rapidez com que as crianças passam para o outro lado da barreira. Em seus primeiros anos de vida todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, mas quando se aproximam dos oito ou nove anos já são muitos os meninos e as meninas que dizem “é que eu não gosto de ler”. Não deixa de ser verdadeiramente surpreendente mudança tão radical em tão pouco tempo.

Dos 30 alunos presentes no dia de aplicação do questionário, apenas 2 afirmaram que não gostavam de ler. Já quanto aos gêneros textuais de maior preferência para leitura, destacam-se: histórias em quadrinho, textos no Facebook, poesias e livros, como se pode notar no gráfico abaixo:

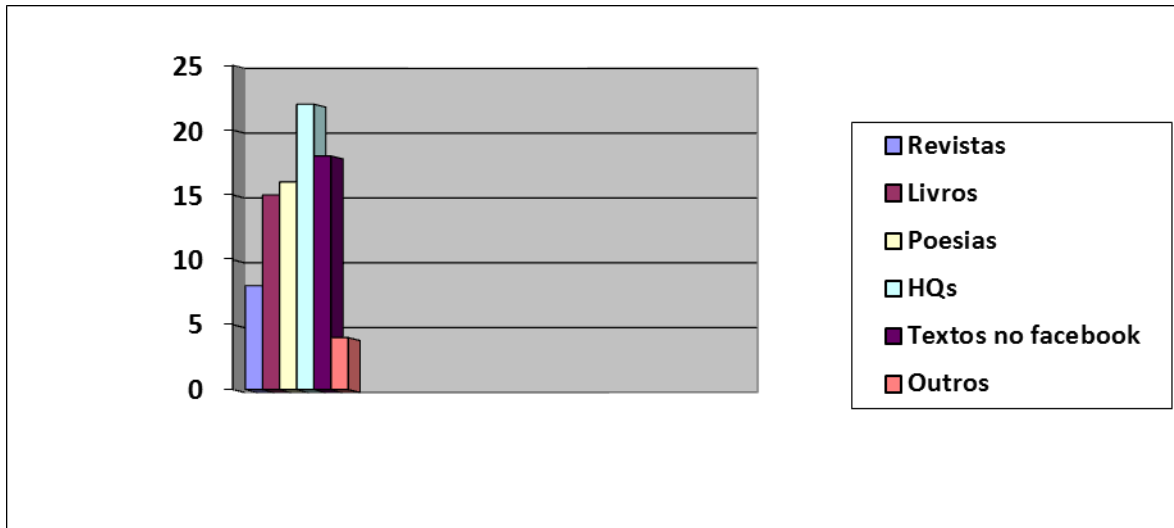


Gráfico 14- Questionário sobre leitura aplicado na turma da professora B

Quanto à prática da leitura em casa, nessa turma, as figuras do pai e da mãe aparecem em destaque, de acordo com o gráfico a seguir:

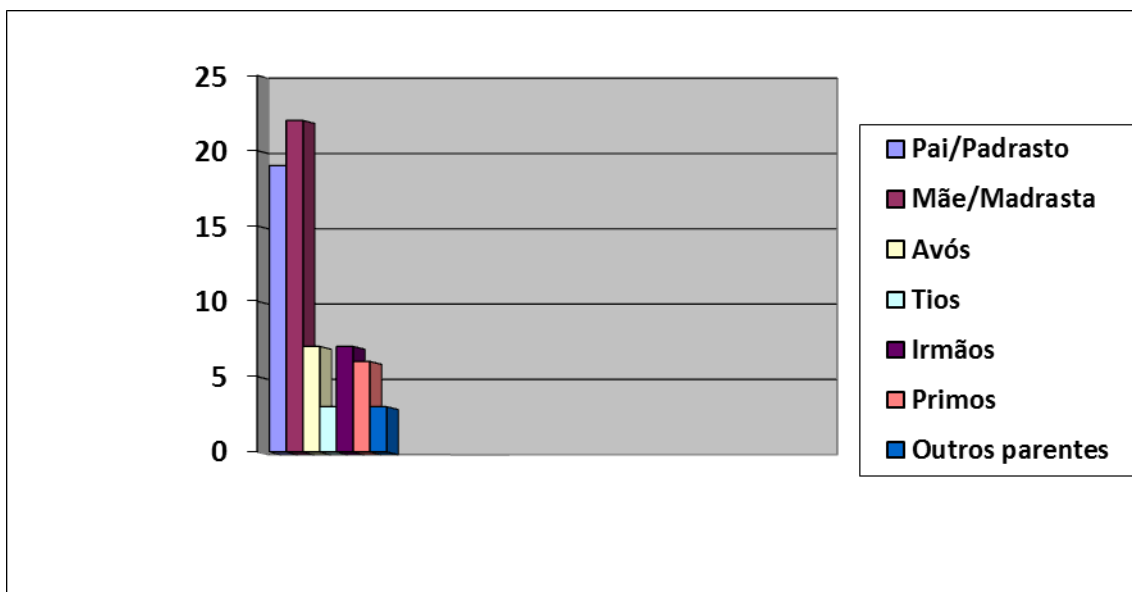


Gráfico 15- Questionário sobre leitura aplicado na turma da professora B

Já em relação ao gênero textual mais lido pelos familiares desses alunos, destacam-se: textos no Facebook, livros, jornais e bíblia, como se nota a seguir:

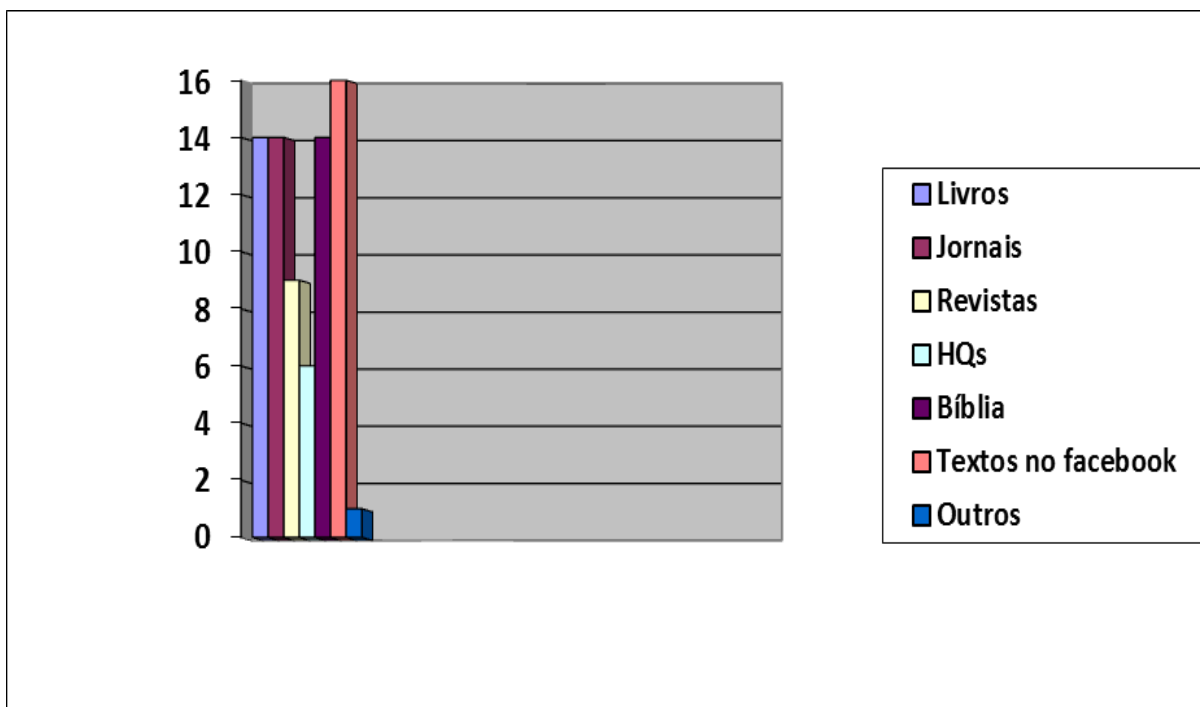


Gráfico 16- Questionário sobre leitura aplicado na turma da professora B

Dado o caráter multifacetado da leitura, deve-se salientar a necessidade de essa prática ser devidamente mediada pelo professor, para quem mais precisa aprender a ler e a escrever na escola: aquela criança que não tem pais leitores e que, exatamente por esse motivo, não garantirão que seus filhos se apropriem desse bem cultural.

Por isso, quando se trabalha com alunos de classes sociais menos privilegiadas, esse trabalho torna-se mais árduo. Exige muita competência de quem ensina e muito desejo de quem aprende. Isso significa entender que a aproximação entre aluno e conhecimento requer uma grande dose de cumplicidade e de envolvimento afetivo, pois, para construir com o aluno a necessidade de se apropriar de signos que lhe são completamente alheios, é preciso, acima de tudo, encantá-lo para esse desafio.

Assim, compartilhar a leitura significa socializá-la ou, como nos propõe Colomer (2007, p. 147), “[...] estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade que a interpreta e avalia”. A escola será, então, o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la.

6.2 ANÁLISE DO CORPUS DE PESQUISA I

Abaixo, mencionamos alguns exemplos de transcrições das produções escritas dos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I (turmas das professoras A e B), de modo a verificar como os discentes se apropriam dos sinais de pontuação, em uma situação comunicativa que lhes oferece maior liberdade de expressão, uma vez que foram convidados a produzir um texto opinativo sobre o programa de TV de que mais gostavam (ADeF).

Para isso, tomamos como base as duas categorias propostas por Dahlet (2007): sinais de sequencialização e sinais de enunciação.

Ao dividir os parágrafos de pontuação em enunciativos e sequenciais, a autora classifica como enunciativos treze sinais, que divide em quatro tipos: hierarquizadores discursivos (dois-pontos, parênteses e travessão duplo), marcadores expressivos (letra de forma, sublinhamento, itálico e negrito), marcadores interativos (ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências) e os sinais do discurso citado (aspas, itálico, travessão de diálogo e colchetes).

Para ela, esses sinais enunciativos “[...] remetem não somente àqueles que indicam todas as formas de citação, como também aos que efetuam um ‘desengate enunciativo’ que ocorre quando um desses topogramas indica um distanciamento do enunciador em relação ao seu enunciado, do qual provém um efeito de sentido” (DAHLET, 2006, p. 36-37)

Já os sinais de sequencialização (alínea, o ponto e seus derivados – ponto de exclamação e ponto de interrogação, reticências, o ponto e vírgula e a vírgula), englobam “[...] os sinais que operam em nível sintagmático, guiados por parâmetros sintáticos, semânticos e discursivos” (DAHLET, 2006, p. 294).

Chacon (1998) faz uma abordagem dos aspectos enunciativos da pontuação como um todo. Relaciona a constituição enunciativa da pontuação com a inserção do interlocutor no processo de enunciação; pois “[...] o próprio fato de se pontuar já é a marca mais flagrante da presença do interlocutor na produção textual: pontua-se para alguém, pontua-se com a expectativa de leitura, com a expectativa de se fazer entender” (CHACON, 1998, p. 126). Assim, na visão do autor, os sinais de pontuação têm um caráter enunciativo, pois estão presentes no enunciado para serem “decodificados” no momento da leitura. Dessa maneira, a função enunciativa da pontuação *indicia o sujeito* e, ao mesmo tempo, o leitor, já que se *pontua para se fazer entender*.

Em sua tese de doutorado, Bernardes (2002) toma a pontuação na escrita inicial da criança como tema de reflexão. Seu olhar se volta para textos infantis produzidos em situações diversas, mas tendo em comum a singularidade da pontuação. Para a autora, a escrita inicial constitui-se como um lugar privilegiado para a reflexão sobre a pontuação, uma vez que oferece resistência às certezas do adulto, estas, por sua vez, mediadas pelo saber normativo. Assim, Bernardes toma essa escrita “[...] como um fazer da língua e não como atividade metalinguística orientada para a construção de um conhecimento normativo” (2002, p. 107).

Ao mesmo tempo, a autora, apoiando-se em De Lemos, afirma que, assim como a fala, a escrita da criança é heterogênea, ou seja, frequentemente se encontra, numa mesma produção linguística, “[...] tanto evidências quanto contra-evidências de uso – e, portanto, de conhecimento – de determinada categoria” (DE LEMOS, 1997, p. 2).

Vale lembrar que, para a realização da ADeF, foi utilizado um instrumento⁶ com instruções a partir das quais cada aluno foi convidado a criar um texto em que teria de opinar sobre seu programa de TV favorito, seguindo as seguintes instruções: indicar o nome do programa e sobre o que ele tratava; o público-alvo para o qual o programa era indicado (crianças, jovens ou adultos); a nota que o aluno daria ao grau de violência apresentado pelo programa (de 0 a 10); se ele indicaria o programa a um amigo e o porquê da indicação. Ao escrever o texto, o aluno poderia apresentar as informações na ordem em que desejasse, acrescentando o que julgasse necessário.

A ADeF foi realizada na turma da professora A, no dia 14/3/2013, no período da manhã, contando com a presença de 28 alunos. Na turma da professora B, a ADeF foi realizada nesse mesmo dia, no período da tarde, estando presentes 34 alunos.

Em ambas as turmas, o procedimento de realização da atividade foi o mesmo: inicialmente apresentei-me à turma, dizendo que estava ali para realizar uma pesquisa sobre o programa de TV de que mais gostavam.

Na sequência, expliquei pausadamente as orientações da ADeF e coloquei-me à disposição dos alunos para eventuais dúvidas.

⁶ Tal atividade – recorrer a instruções com atribuições de notas a programas de TV para obter produção escrita, destinada à ADeF – tem sido utilizada na disciplina *Metodologia do Ensino de Português* na Faculdade de Educação da USP, pela Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira, na formação inicial de professores de LP, para estimular os alunos do EF II a produzirem textos no decorrer dos estágios supervisionados.

6.3 SINAIS DE SEQUENCIALIZAÇÃO — ADEF APLICADAS NAS TURMAS DAS PROFESSORAS A E B

Tendo em vista o referencial teórico proposto por Dahlet (2006), analisamos, abaixo, trechos da ADeF aplicadas nas duas turmas em que a pesquisa foi realizada.

6.3.1 SEGMENTAÇÃO DA LINEARIDADE POR MEIO DO PONTO FINAL

Além da própria designação de ponto, a nomenclatura gramatical emprega três vocábulos diferentes: ponto simples, ponto final e ponto parágrafo. De acordo com Dahlet (2006, p. 123), “[...] o ponto é um só, tanto do ponto de vista morfológico quanto do da sua amplitude, já que o ponto não ultrapassa o limite da frase”.

Conforme propõe a autora (2006, p. 124-125):

Qualquer que seja a opção pela nomenclatura e pela amplitude da sequência, as gramáticas concordam na função do ponto: ele encerra, conclui, termina a frase, ou período.

Na verdade, o que está em jogo no que respeita ao ponto não é sua função, e sim as determinações que fazem com que é possível de pôr um ponto. Essa questão fica subjacente no discurso gramatical, seja através da observação segundo a qual é preciso o sentido ficar completo, seja quando se nota que a frase pode ser brevíssima ou, pelo contrário, muito extensa.

Partindo dessa definição, seguem as transcrições de trechos da ADeF aplicadas nas turmas das professoras A e B:

[1] Eu gosto do Programa de TV Boa Sorte Charlie. Ele conta de uma família de comedia.

[2] Os personagens que eu mais gosto é a Lia e a Ju. O que eu acho legal na Ju é o estilo dela. O que eu acho legal na Lia é que toca guitarra e namora o Vitor.

ADeF – Turma da professora B

[3] O programa que eu mais gosto é Violetta. Ele trata-se de um estudio de musica que todos cantam danção estudão.

[4] Ele trata-se de crianças em uma escola com uma professora amigavel. O episódio que eu mais gostei foi quando o Mario achou o Rabito.

ADeF – Turma da professora B

Nos fragmentos expostos acima pode-se observar a segmentação da linearidade proposta por Dahlet (2007), através da função que o ponto final ocupa na construção do parágrafo.

Em [1], [3] e [4] o ponto final estabelecido no meio do parágrafo [...Boa Sorte Charlie . Ele conta...], [...Violetta . Ele trata-se...], [... professora amigavel. O episodio...], segmenta em duas unidades o enunciado proferido, estabelecendo uma relação de sentido entres essas unidades. São enunciados distintos, porém, complementares, que se relacionam.

O mesmo pode ser notado no exemplo [2], quando o aluno, por meio do ponto final segmenta em três unidades o enunciado proferido [...a Lia e a Ju . O que eu... . O que eu acho...].

6.3.2 SEGMENTAÇÃO DA LINEARIDADE POR MEIO DA VÍRGULA

De acordo com Dahlet (2006), a vírgula é a pontuação de sequência mais complexa. Isso se deve, segundo a autora, pelo menos a três razões:

- i. é o único sinal que funciona tanto num esquema duplo /, , /, quanto num esquema simples /, /;
- ii. é o único sinal que, independentemente da dimensão enunciativa, é capaz de atuar simultaneamente em duas amplitudes, intercláusulas e intracláusulas;
- iii. decorre disso que a /, / 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 (dupla vírgula). (DAHLET, 2006, p. 143).

Cabe ressaltar que, no que diz respeito às gramáticas, observa-se pouco consenso sobre o conjunto de normas de emprego da vírgula, havendo uma gama ampla de possibilidades de usos e escolhas a depender da gramática que se toma por referência. Tem-se, assim, o fato de que o escrevente enfrenta, também, uma grande variação de orientações e prescrições que dizem respeito à escolha entre vírgula e outro sinal de pontuação – como o ponto e vírgula.

Nos fragmentos a seguir é possível observar como os alunos se apropriam da vírgula para elencar os termos de uma enumeração.

[5] A personagem que eu mais gosto é a Bloom. Ela é simpática, divertida, engrassada, bonita. E eu daria a nota de violencia 3 porque é mais legal do que violento.

ADeF – Turma da professora B

[6] Os personagens são Tede, PJ, Gaybi, Charlie, Tobi, Bob e Emy.

ADeF – Turma da professora B

Em [5], a vírgula é usada para enumerar as qualidades de uma determinada personagem [...simpática, divertida, engrassada, bonita.] e, em [6], para enumerar os nomes dos personagens de um programa [...Tede, PJ, Gaybi, Charlie, Tobi, Bob e Emy.]

Assim, se, por um lado, a vírgula pode ser considerada uma pausa para marcar a necessidade fisiológica de respirar e/ou marcar uma inflexão de voz no momento da leitura, como defendem alguns gramáticos, a vírgula pode, também, do ponto de vista semântico-enunciativo, funcionar como um recurso por meio do qual o sujeito escrevente assinala no seu enunciado aquilo que quer destacar, dar ênfase, suscitando um determinado sentido para o que se está enunciando.

Ainda em [5], a criança não faz uso da vírgula para separar as orações coordenadas [E eu daria a nota 3 porque é mais legal do que violento.] O mesmo se verifica em [7], [8] e [9]:

[7] Eu gostaria de indicar a todos os meus amigos porque a gente ia se divertir juntos.

ADeF – Turma da professora B

[8] Eu indicaria este programa a minha amiga Hillary porque ela é uma amiga inseparável e eu gostaria de assistir bem juntinha com ela.

ADeF – Turma da professora A

[9] Eu para minha prima porque e engrasado.

ADeF – Turma da professora A

Também foi possível observar que alguns alunos utilizavam a vírgula onde deveria aparecer um ponto final, provavelmente por associarem o uso do ponto final somente quando se encerra um parágrafo. É o que verificamos nos exemplos [10] e [11]:

[10] Eles ensinam a como resolver problemas, e arrumar o que você não consegue, eu indicaria para os meu outros amigos e a nota é O violência!

ADeF – Turma da professora B

[11] O programa é a historia de uma garota que se chama Violetta que viajou com o pai pelo mundo todo e finalmente voltou a sua cidade natal Buenos Aires, sua mãe morreu quando ela era criança e o pai Germa vai se casar com a Jade.

ADeF – Turma da professora A

As motivações dos “problemas” identificados quanto à ausência/presença da vírgula evidenciam o que Corrêa (2004) chamou de “modo heterogêneo de constituição da escrita”. O autor compreende o falado e o escrito como práticas sociais vinculadas ao letramento e à oralidade, sendo que as ocorrências não-convencionais de vírgula seriam como “registros que dão testemunho do trabalho do sujeito” no processo de produção do texto escrito (CORRÊA, 2003). É o que afirma Chiuchi (2010):

No caso de “erros” pela presença de vírgula, vislumbramos a presença do oral/falado no letrado/escrito na medida em que ocorrências não-convencionais de vírgula coincidem com fronteiras prosódicas, podendo demarcar contornos entoacionais, pausa etc. No segundo caso, constituído por “erros” pela ausência de vírgula, nossa hipótese relaciona-se às práticas de letramento, já que consideramos que em alguns usos não-convencionais observados podem estar relacionados ao que o aluno conhece das regras de pontuação. (CHIUCHI, 2010, p.2).

Vale lembrar, como propõe Chacon (1998), que os sinais de pontuação são diretamente portadores de sentido. A função enunciativa da vírgula (e dos sinais de pontuação) é construída sob vários aspectos, que relacionam o prosódico, o sintático e o semântico, resultando, para o autor, numa “[...] multidimensionalidade da linguagem

[que] vem indiciada pela pontuação e se organiza na própria atividade enunciativa escrita” (CHACON, 1998, p. 284).

Na perspectiva desse estudioso, a pontuação é indicadora do ritmo da escrita, porque é ela que organiza o heterogêneo da linguagem num ato enunciativo. Desse modo, a heterogeneidade mostra-se na “própria constituição das unidades rítmicas” (CHACON, 1998, p. 217). O caráter enunciativo mostra-se, assim, “[...] na atividade do escrevente de organizar sua produção gráfica e de, simultaneamente, marcar-se como sujeito da escrita” (CHACON, 1998, p.123).

6.4 SINAIS DE ENUNCIÇÃO

Transcrevemos, abaixo, alguns casos de usos de sinais de enunciação em cotexto monologal e dialogal, tomando como base os estudos de Dahlet (2006).

6.4.1 ASPAS EM COTEXTO DIALOGAL

[1] [...] Eu indico para o 4º e 5º ano. eu gosto da Fatinha pelo jeito dela, sua beleza e como ela interpreta muito bem o personagem dela. O episódio mais legal foi quando o irmão do outro personagem disse “Eu e meu irmão divide tudo, até as garotas.”

ADeF – Turma da professora A

Em [1], o aluno utiliza as aspas em *cotexto dialogal*, de acordo com a classificação de Dahlet (2007), trazendo, para o texto, uma voz que não era sua. Dessa forma, ele estabelece em seu dizer a fala do personagem do programa de que mais gosta, introduzindo-a ao seu discurso por meio das aspas, com o intuito de fundamentar sua escrita [...o irmão do outro personagem disse “Eu e meu irmão divide tudo, até as garotas.”].

Assim, ao citar a palavra do outro no texto, uma série de mecanismos linguístico-discursivos são empregados, uma abordagem não somente de quem o introduz, mas de seu interlocutor, inaugurando a interação verbal.

De acordo com Dahlet (2006), esse registro da presença do sujeito não se dá, portanto, apenas como citação: “[...] a presença do marcado remete a uma postura do

escritor, que este introduza o discurso de outrem em seu discurso” (DAHLET, 2006, p. 128).

Do mesmo modo, observamos, nos exemplos abaixo, que as crianças se apropriam das aspas como sinais de citação, já que trazem para seu texto uma informação externa:

[2] Meu programa favorito é os imaginadores que passa na “Disney Junior”.
[...]
O filme que eu assisti foi “um olhar de um paraíso” fala sobre uma menina que morreu no dia 6/12/1997 [...]

ADeF – Turma da professora A

[3] Novelas: “Salve Jorge” sobre trafico humano
Moças traficadas (violência “6”) indico porque gosto
Personagem favorito: “Delegada Helo”. Indicado para todos.
Sessão da tarde: “As bruxinhas gêmeas” sobre duas irmãs separadas que se reencontram e descobrem que são bruxas (violência “0”) indico porque gosto
Personagem favorito “As duas”. Indicado para crianças

ADeF – Turma da professora A

[4] O programa que eu mais gosto é “HORA DA AVENTURA”.
Ele se trata de aventura de dois amigos, ajudando todo mundo e eu gosto do personagem Jake e ele é super legal.

ADeF – Turma da professora B

Em [2], [3] e [4], os nomes dos programas de TV são colocados à maneira de uma citação [“Disney Junior”; “um olhar de paraíso”; “Salve Jorge”. “As bruxinhas gêmeas”; “As duas”; “HORA DA AVENTURA”]. O mesmo aparece com o nome de um personagem [“Delegada Helo”], no exemplo [3]. Os alunos trazem para o texto – de forma demarcada – uma informação externa, subsidiando sua escrita.

Nota-se, assim, que há uma relação entre os sinais de pontuação e o uso que os alunos fazem deles, como elementos que cumprem uma função no texto, função que não é somente demarcar um termo, mas auxiliar na construção de um sentido para a escrita.

6.4.2 PARÊNTESES EM COTEXTO MONOGAL

Os parênteses são considerados marcas relevantes na relação entre interlocutores. Conforme atesta Dahlet (2006), tanto os parênteses quanto os travessões de abertura e fechamento têm por função “[...] inserir um segmento num enunciado receptor, que é sintática e semanticamente autônomo, ao passo que o segmento inserido pelos sinais em questão vai da autonomia zero à autonomia máxima” (DAHLET, 2006, p. 179).

Observemos os exemplos a seguir:

[5] O personagem que eu mais gosto é a Daphini. Ela é magra, alta, tem olhos azuis, cabelos laranjas (ruivos), e ela gosta da carroça.

ADeF – Turma da professora B

[6] O meu programa favorito é Apenas um show, que se trata de dois amigos chamados Riglay e Nordecay [...]

Nota de violencia 6 (indicado para pessoas de 10 ano)

ADeF – Turma da professora B

[7] O meu episódio favorito é o que eles vão ao torneio de video game para ganhar a luta que é um máximo.

A nota de violência é 2,5 (dois e meio)

ADeF – Turma da professora A

[8] Este programa é 3 em violência.

Eu indico para meus amigos (as), porque ele mostra sobre as crianças, é engraçado e com ele, nós crianças aprendemos um pouco, pois trata-se de uma vida na escola.

ADeF – Turma da professora A

Em [5], [6], [7], os alunos se apropriam dos parênteses para realizar a explicação de um termo, elucidando uma informação mencionada no texto. Em [5], a palavra “ruivos” assume o valor de sinônimo da palavra “laranjas”; em [6], o aluno utiliza uma frase para justificar o motivo pelo qual atribuiu a nota 6 ao grau de violência apresentado pelo programa de TV de sua preferência [Nota de violencia 6 (indicado para pessoas de 10 ano)]. Em [7], a criança escreve por extenso a nota que atribuiu ao programa de que mais gosta, com a finalidade de dar ênfase a uma informação que considera importante [A nota de violência é 2,5 (dois e meio)].

Em [8], o aluno faz uso dos parênteses para delimitar o gênero e o número do termo a que se refere [amigos (as)]. O autor do texto, nesse caso, utiliza os parênteses com a função de deixar claro ao leitor que, independentemente do gênero, o programa é indicado para todas as crianças, sem exceção, tanto que justifica dizendo que o programa é [engraçado e com ele, nós crianças aprendemos um pouco, pois trata-se de uma vida na escola].

Observamos, novamente, por meio desses exemplos citados, que os alunos utilizam os sinais de pontuação de forma reflexiva, atribuindo um sentido ao que escrevem.

Esses sinais são mecanismos linguísticos importantes nos textos desses alunos, pois marcam o ponto de vista de quem escreve, revelando a capacidade deles de voltar o olhar sobre o próprio texto. Os parênteses recorrentes no *corpus* permitem claramente a percepção do efeito de autoria, uma vez que eles são mobilizados para acrescentar ou enfatizar informações e dados, marcando o ponto de vista de quem escreve.

Essa atividade, em que os alunos operam uma reflexão sobre o próprio texto, por meio do uso de sinais de pontuação, poderia ser considerada também como uma

atividade epilinguística, visto que o sujeito investe o objeto linguístico de uma nova significação.

6.4.3 PONTO DE EXCLAMAÇÃO EM COTEXTO MONOLOGAL

A seguir analisamos alguns usos do ponto de exclamação em cotexto monogal:

[9] Eles ensinam a como resolver problemas, e arrumar o que você não consegue, eu indicaria para os meus outros amigos e a nota é 0 violência! [...]

Mas o homem morre congelado e vai para o inferno. E os familiares descobrem tudo e viveram felizes para a vida eterna! Eu daria o filme para alguém que perdeu um amigo ou um familiar eu dou 8 de violência neste filme!

ADeF – Turma da professora B

[10] O episódio que eu mais gostei foi quando os zumbi em vadiram a cidade e os casadores tiveram que fechar a cidade. Violencia 10!!

ADeF – Turma da professora A

Em [9], o aluno se apropria do ponto de exclamação como forma de chamar a atenção do leitor e dar ênfase à sua ideia, em três momentos diferentes do texto [...a nota é 0 violência!; ...e viveram felizes para a vida eterna!; ...eu dou 8 de violência neste filme!],

Em [10], o aluno utiliza dois pontos de exclamação após a palavra “violência” [*Violencia 10!!*], com o intuito de não apenas chamar a atenção para a ideia referida, mas, também, intensificar o grau de violência encontrado no programa de sua preferência.

6.4.3 DOIS-PONTOS EM COTEXTO MONOLOGAL

Na sequência analisamos alguns usos dos dois-pontos em cotexto monogal:

[11] O gênero dele é: Ação e aventura

O publico para qual o programa é indicado é: crianças (10) anos.

A nota que eu do é: 10.00

A nota de violência é: 3.5

ADeF – Turma da professora A

[12] Malhação se trata de: Amor, aventura e o personagem que eu mais gosto é a Fatinha é para pessoas entre préadolescencia e jovens nota de violencia: 3

ADeF – Turma da professora A

[13] O meu programa favorito é: Malhação, é muito legal, os personagens que mais gosto é: a Lia e a Ju

ADeF – Turma da professora B

No exemplo [11], observamos que, além de se apropriar do texto de forma topicalizada, o aluno emprega os dois-pontos como sinais hierarquizadores do discurso, tendo a função de enumerar informações relativas ao gênero artístico do programa de que mais gosta [O gênero dele é: Ação e aventura], ao público para o qual o programa é indicado [O publico para qual o programa é indicado é: Crianças (10) anos.], à nota que atribui ao programa [A nota que eu do é: 10.00], e ao grau de violência apresentado por este [A nota de violência é: 3,5].

O mesmo procedimento vai ocorrer nos exemplos [12] e [13], uma vez que os dois-pontos também são empregados como hierarquizadores do discurso, com a função de enumerar informações [Malhação se trata de: Amor, aventura e o programa que [...]]; O meu programa favorito é: Malhação, é muito legal, os personagens que mais gosto é: Lia e Ju]. Ainda sobre o exemplo [12], o aluno utiliza os dois-pontos para introduzir a nota que confere ao programa, no quesito violência.

Os dois-pontos podem assumir, também, uma função argumentativa, “[...] a partir do momento em que rematizam um segmento, seja coordenado (coordenação) seja

sintaticamente dependente (subordinação), quando rematizam um elemento pertencente a uma unidade nuclear” (DAHLET, 2006, p. 259).

6.4.5 PONTO DE INTERROGAÇÃO EM COTEXTO MONOLOGAL

Por fim, analisamos, abaixo, o uso do ponto de interrogação em cotexto monogal:

[13] O meu programa de TV favorito é apenas um Show [...]

A nota que eu daria é 6

Eu indicaria para meus amigos? sim eu indicaria a meus amigos porque é interessante e muito divertido

ADeF – Turma da professora B

Em [13], o ponto de interrogação foi utilizado em *cotexto monologal*, pois o aluno realiza um questionamento em seu texto [Eu indicaria para meus amigos?], propondo uma interação com o leitor. Na sequência, ele mesmo responde à questão [sim eu indicaria a meus amigos porque é interessante e muito divertido].

O ponto de interrogação, nesse caso, foi utilizado para enunciar um questionamento do autor – o aluno, diante de seu leitor – o professor. Embora o aluno proponha a interação – ele instaura o diálogo, é só um locutor que enuncia, por isso, *cotexto monogal*.

Esse exercício de interpretar e ressignificar a pontuação no texto poderia ser classificado, sob meu ponto de vista, também como uma atividade epilinguística, uma vez que existe uma relação entre o sujeito e o objeto linguístico, em que o aluno toma a própria linguagem como objeto de operações transformadoras.

Nos trechos analisados, referentes à ADeF realizada nas duas turmas, observamos que os alunos se apropriam dos sinais de pontuação de maneira bem heterogênea, isto é, ora deles se apropriando corretamente, ora não.

Aqui vale lembrar que a heterogeneidade discursiva pode ser reconhecida por meio do emprego dos sinais de pontuação, pois evocam, na produção escrita, o

diálogo que o enunciador mantém com o/s outro/s que compõem o seu discurso. O envolvimento do sujeito com a escrita pode revelar-se por meio de várias maneiras, mas, entre os vários recursos utilizados na construção do enunciado, a pontuação exerce um papel de destaque.

É importante lembrar, também, que os alunos das duas turmas advêm de um contexto sócio-linguístico-cultural bem diversificado, haja vista as informações encontradas nos questionários sobre leitura e escrita aplicados a esse público e o próprio contexto familiar em que se encontram, considerando-se a formação dos pais/responsáveis e o contato que têm com a leitura e com a escrita.

6.5 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA II

Antes de qualquer consideração, é importante lembrar que a aplicação da sequência didática (SD) envolvendo 8 atividades linguísticas/epilinguísticas foi realizada somente na turma da professora A.

Optamos por um encaminhamento metodológico que propusesse o estudo do gênero fábula e, a partir dele, trabalhar questões relativas à oralidade, leitura e escrita, levando os alunos a refletirem sobre o uso dos sinais de pontuação. Para isso, elegemos as fábulas “A pomba e a formiga” e “Assembleia dos ratos”, ambas de Esopo, como base de realização das atividades.

Como proposta metodológica, elegemos a sequência didática (SD) apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). De acordo com os autores, entende-se por sequência didática um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual (oral ou escrito).

A sequência didática “DA ORALIDADE À ESCRITA: o gênero fábula em atividades linguísticas e epilinguísticas” foi desenvolvida na turma da professora A durante o 2º semestre de 2013.

A fundamentação teórica que subsidiou essas atividades propunha uma mudança do foco habitual nas aulas de Língua Portuguesa, pois foram desenvolvidos exercícios para o ensino e a aprendizagem de língua materna com o objetivo de priorizar a ludicidade, além do desafio de focalizar o ACERTO. Todos os passos foram

idealizados para que a aprendizagem, permeada pela ludicidade, fosse bem-sucedida, evitando palavras como “erro”, “errado” e outras que desestimulassem o aluno.

Com a criação dessa SD procuramos aproximar discussões do universo acadêmico ao cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, entendemos que a teoria deve iluminar a prática (que pode ser uma intervenção sobre uma determinada realidade, sobre certo contexto), aprimorá-la, além de apontar novos caminhos e correções na rota. É o que afirma Pedro Demo:

[...] toda teoria precisa confrontar-se com a prática, [...] pois é impossível a coincidência completa entre ambas. Vale o reverso: toda prática precisa voltar para a teoria, para poder ser revista e por vezes superada. (DEMO, 2001, p. 54).

Teoria e prática não são faces opostas e nem podem ser contrapostas — diversamente, devem agir de forma cooperativa. Uma complementa a outra. Não se pode e nem se deve distanciar a teoria da prática, pois uma agrega valor à outra quando ambas operam de forma integrada.

Outra questão que procuramos trabalhar com essa SD foi a utilização de recursos tecnológicos. Mesmo a escola dispondo de *data show* e lousa digital, os alunos da professora A não tinham passado pela experiência de realizar uma atividade escolar com o uso da tecnologia.

Para que os alunos “entrassem” no texto, de forma lúdica, e refletissem sobre o uso da pontuação, propusemos uma brincadeira com o *data show*, em que as fábulas eram projetadas no telão, com e sem pontuação, como em um jogo de “ESCONDE-ESCONDE”. Com o teclado do computador em que o *data show* estava conectado, ora os *slides* (com as fábulas) eram projetados à turma, ora eram escondidos.

Esse jogo lúdico com os *slides* teve como objetivo possibilitar aos alunos a visualização do modo como os parágrafos estavam organizados/pontuados, além de se constituir como um instrumento “didático/lúdico” que auxilia o professor a realizar a mediação entre os discentes e o texto, possibilitando o diálogo, a análise e a reflexão sobre a pontuação, a paragrafação e outros elementos textuais.

Durante a aplicação da SD, priorizamos trabalhar não apenas com os sinais de pontuação, mas também com o uso dos verbos e de seus respectivos tempos verbais, dos substantivos e, por fim, com o reconto das fábulas.

Como ponto de partida, recorreremos à “Grade para ADeF” (**Anexo E**), porém o foco de análise para esta pesquisa restringiu-se apenas à questão da pontuação, tanto que foram planejadas ações no sentido de contribuir para que os alunos se apropriassem e refletissem sobre o uso adequado desses sinais no texto escrito.

Seguimos, então, o seguinte cronograma:

1º DIA (25/9/2013) - Realização dos passos 1 ao 10- Aplicação da Atividade 1- Lacunas [em DUPLA] e Atividade 2- Verbos [em DUPLA].

2º DIA (26/9/2013) - Realização dos passos 11 ao 16- Aplicação da Atividade 3- Fábula sem pontuação [em DUPLA] e da Atividade 4- Nova fábula sem pontuação [INDIVIDUAL].

3º DIA (2/10/2013) - Realização dos passos 17 e 18- Atividades 5 e 6- Criar um novo final à fábula [INDIVIDUAL].

4º DIA (3/10/2013)- Realização do passo 19- Atividade 7- Reconto da fábula [INDIVIDUAL].

5º DIA (7/10/2013)- Realização do passo 20- Atividade 8- Reconto da fábula [INDIVIDUAL].

Assim, a sequência didática por nós realizada pautou-se nos seguintes passos:

Sequência Didática

DA ORALIDADE À ESCRITA:

o gênero fábula em atividades linguísticas e epilinguísticas

1º passo: O professor diz aos alunos que contará uma história e que, depois, irá propor **um jogo** à turma.

2º passo: O professor conta, com suas palavras, a fábula “A pomba e a formiga” para os alunos do 5º ano do EF I (sem lê-la).

3º passo: O professor pergunta à turma: “Quem saberia contar novamente esta história que vocês acabaram de ouvir?”

4º passo: Novamente, o professor questiona os alunos: “Agora, vou fazer algumas perguntas e, em seguida, propor a vocês: **um desafio** e, mais tarde, **um jogo** “MOSTRAR – ESCONDER – MOSTRAR”.

[Na primeira vez em que essa atividade for realizada, o professor guardará segredo dos passos seguintes. É importante salientar que esse jogo do “MOSTRAR – ESCONDER – MOSTRAR” será realizado com as fábulas projetadas nos *slides*, como em uma brincadeira, clicando no teclado do computador em que o *data show* estiver conectado, ora mostrando ora escondendo a fábula para a turma.]

5º passo: O professor pergunta à turma: “O que nós precisamos usar para ‘colocar no papel’ esta história que vocês acabaram de ouvir?”

[O professor ouve atentamente os alunos, incentivando-os e evitando “correções”.]

6º passo: O professor apresenta o primeiro slide à classe: todos os sinais de pontuação espalhados pela tela, sem ordem. Inserir, também, letras maiúsculas e minúsculas. Usar tipos grandes e pequenos, várias cores etc. Um quadro bem “artístico” sem nenhuma palavra.

[Observação: se não houver possibilidade de usar retroprojeto (transparência) ou computador (*word, power point...*), preparar um cartaz (cartolina, papel craft ou lousa).]



1º slide apresentado aos alunos: as imagens foram montadas com recursos do Media Gallery

7º passo: O professor apresenta o segundo slide, contendo o **texto original da fábula** “A pomba e a formiga” (adequadamente digitado) e começa a dialogar com os alunos. É importante o professor ter em mente que estará atuando para desenvolver a percepção visual dos alunos: apontar/explorar todos os sinais de pontuação, chamar a atenção para os espaços paragrafícos, as letras maiúsculas e minúsculas etc.

[Observação: Se não houver possibilidade de projeção, entregar uma folha impressa para cada aluno. Ela será recolhida antes do 8º passo.]

A pomba e a formiga

Fábulas de Esopo



Uma formiga foi à margem do rio para beber água e, sendo arrastada pela forte correnteza, estava prestes a se afogar.

Uma pomba que estava numa árvore sobre a água, arrancou uma folha e deixou-a cair na correnteza perto dela. A formiga subiu na folha e flutuou com segurança até a margem.

Pouco tempo depois, um caçador de pássaros veio por baixo da árvore e se preparava para colocar uma armadilha para pegar a pomba, que repousava nos galhos sem notar o perigo.

A formiga, percebendo a intenção, deu-lhe uma ferroadada no pé. Ele repentinamente deixou cair sua armadilha, e isso deu chance para que a pomba voasse para longe a salvo.

O professor comenta com a turma: “O que foi necessário utilizar para que fosse possível apresentar a história por escrito? Quem poderia dizer? Agora, muita concentração... Vamos olhar bem para todos os elementos que estão na tela, porque daqui a pouco vamos começar o jogo!”.

O docente também deverá ler a fábula em voz alta e pausada à turma, explicando aos alunos que cada parágrafo do texto constitui uma unidade de sentido completa.

8º passo: No terceiro slide, o texto é apresentado sem nenhum sinal de pontuação e somente com letras minúsculas.

O professor questiona os alunos: “– E agora? O que aconteceu? Quem quer ler o texto?”

[Há uma probabilidade de os alunos conseguirem ler e compreender, porque já conhecem a história. Esse fato poderá ser ressaltado pelo professor.]

A pomba e a formiga

Fábulas de Esopo



uma formiga foi à margem do rio para beber água e sendo arrastada pela forte correnteza estava prestes a se afogar uma pomba que estava numa árvore sobre a água arrancou uma folha e deixou-a cair na correnteza perto dela a formiga subiu na folha e flutuou com segurança até a margem pouco tempo depois um caçador de pássaros veio por baixo da árvore e se preparava para colocar uma armadilha para pegar a pomba que repousava nos galhos sem notar o perigo a formiga percebendo a intenção deu-lhe uma ferroadada no pé ele repentinamente deixou cair sua armadilha e isso deu chance para que a pomba voasse para longe a salvo

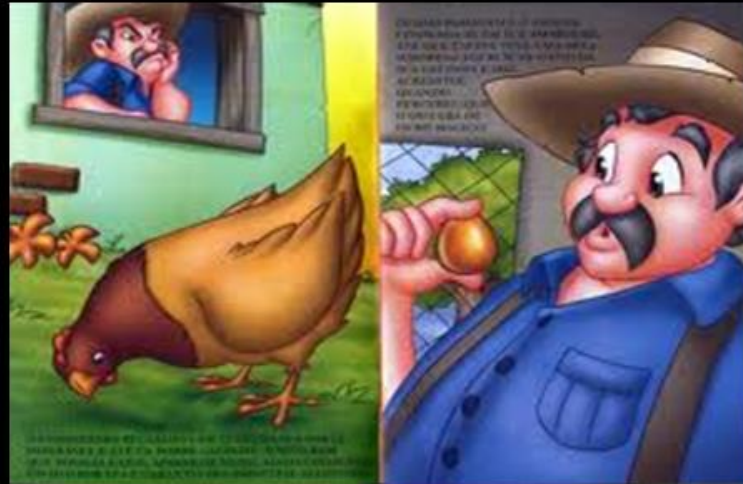
3º *slide* apresentado aos alunos

9º passo: Apresentar um quarto slide, contendo **uma fábula absolutamente desconhecida** (ou um texto inventado pelo professor), totalmente sem pontuação, sem letras maiúsculas, “em um único bloco”. E solicitar que os alunos realizem a leitura em voz alta.

[Em geral, os alunos conseguem ler as palavras, mas sofrem para compreender a história. Às vezes, começam a inventá-la etc. O professor pergunta à turma: “Por que estamos demorando tanto tempo para ler/compreender esta história?”]

A galinha e os ovos de ouro

Fábulas de Esopo



um camponês e sua esposa possuíam uma galinha que todo dia sem falta botava um ovo de ouro no entanto motivados pela ganância e supondo que dentro dela deveria haver uma grande quantidade de ouro eles então resolveram sacrificar o pobre animal para enfim pegar tudo de uma só vez então para surpresa dos dois viram que a ave em nada era diferente das outras galinhas de sua espécie assim o casal de tolos desejando enriquecer de uma só vez acabam por perder o ganho diário que já tinham de boa sorte assegurado

4º slide apresentado aos alunos

10º passo: O professor retorna à fábula que havia selecionado. Propõe **um desafio** aos alunos: “– Vamos ver qual dupla ou quem termina uma tarefa em primeiro lugar?”:

“– Desta vez, entregarei um texto a vocês, mas de *‘cabeça para baixo’*, porque o tempo começará a contar e todos deverão ter o mesmo tempo para a atividade.”

Em seguida, o professor entrega o texto, em que estarão ausentes algumas palavras para que os alunos realizem o preenchimento das lacunas. Aquele que terminar primeiro, poderá chamá-lo...

É importante salientar que as palavras selecionadas dentro do quadro são substantivos e verbos que não precisarão sofrer ajustes para que o texto faça sentido. O aluno deverá realizar a leitura silenciosa da fábula e refletir sobre a palavra adequada a ser colocada nas lacunas em questão (substantivo ou verbo), configurando-se, pois, como uma atividade epilinguística.

[O professor recolhe essas folhas e verifica se não há mais nenhuma cópia com os alunos.]

Data: ___/___/2013

Nome: _____ Idade: _____ anos 5º ano _____

Nome: _____ Idade: _____ anos 5º ano _____

ATIVIDADE nº 1: Em que local colocaremos estas palavras?

No quadro abaixo, você encontrará 10 palavras. Nossa tarefa será preencher os espaços vazios, usando todas as palavras, de modo que o texto faça sentido.

CAÇADOR	VOASSE	CORRENTEZA	FLUTUOU	REPOUSAVA
PÊ	ARMADILHA	POMBA	ÁGUA	FOLHA


A formiga e a pomba
(Fábulas de Esopo)

Uma formiga foi à margem do rio para beber _____ e, sendo arrastada pela forte _____, estava prestes a se afogar.

Uma pomba que estava numa árvore sobre a água, arrancou uma _____ e deixou-a cair na correnteza perto dela. A formiga subiu na folha e _____ com segurança até a margem.

Pouco tempo depois, um _____ de pássaros veio por baixo da árvore e se preparava para colocar uma armadilha para pegar a _____, que _____ nos galhos sem notar o perigo.

A formiga, percebendo a intenção, deu-lhe uma ferroadada no _____. Ele repentinamente deixou cair sua _____, e isso deu chance para que a pomba _____ para longe, a salvo.



Atividade nº 1 proposta aos alunos (em dupla)

11º passo: O professor seleciona a fábula “A assembleia dos ratos” e propõe aos alunos uma nova atividade em dupla. Desta vez, os alunos terão de preencher as lacunas do texto com os verbos que se encontram espalhados em uma caixa, ajustando-os ao tempo adequado de modo que o texto faça sentido. O objetivo da atividade é fazer com que os alunos reflitam sobre a utilização do verbo, elemento mais importante da oração, ajustando-o ao tempo adequado, sem recorrer para isso a exercícios baseados em nomenclaturas gramaticais, mas, sim, à reflexão sobre o próprio texto, constituindo, pois, uma atividade epilinguística.

Data: ___/___/2013

Nome: _____ Idade: _____ anos 5º ano _____

Nome: _____ Idade: _____ anos 5º ano _____

ATIVIDADE nº 2: Vamos completar esta história?

No quadro abaixo, você encontrará 10 palavras. Nossa tarefa será preencher os espaços vazios, usando todas as palavras, fazendo os ajustes necessários, de modo que o texto faça sentido:

TER	BATER	PODER	CORRER	DISCUTIR
FALTAR	LEVANTAR	DIZER	VIVER	COLOCAR


A assembleia dos ratos

(Fábulas de Esopo)

Era uma vez uma colônia de ratos, que _____ com medo de um gato. Resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno. Muitos planos foram _____ e abandonados. No fim, um jovem e esperto rato _____-se e deu uma excelente ideia:

-Vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e assim, sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta tocar e _____ fugir _____ . Todos os ratos _____ palmas. O problema estava resolvido. Vendo aquilo, um velho rato que _____ permanecido calado, levantou-se de seu canto e _____:

-O plano é inteligente e muito bom. Isso _____ um fim em nossas preocupações. Só _____ uma coisa: quem vai pendurar a sineta no pescoço do gato?



Atividade nº 2 proposta aos alunos (em dupla)

12º passo: Nesse momento, o professor realiza a brincadeira com os *slides*, clicando no teclado do computador, ora mostrando ora escondendo a fábula “A assembleia dos ratos” aos alunos. O texto é rapidamente mostrado aos alunos, como em um jogo de “esconde-esconde”, para que visualizem, “sobrevuem” o modo como os parágrafos estão organizados e pontuados.

A assembleia dos ratos

Fábulas de Esopo



Era uma vez uma colônia de ratos, que vivia com medo de um gato. Resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim, um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia:

–Vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e assim, sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta tocar e poderemos fugir correndo.

Todos os ratos bateram palmas. O problema estava resolvido. Vendo aquilo, um velho rato que tinha permanecido calado, levantou-se de seu canto e disse:

–O plano é inteligente e muito bom. Isso colocará um fim em nossas preocupações. Só falta uma coisa: quem vai pendurar a sineta no pescoço do gato?

5º slide apresentado aos alunos

13º passo: O professor entrega uma **folha impressa** para cada aluno. Na parte superior, a fábula “A pomba e a formiga” será digitada totalmente sem pontuação, sem maiúsculas etc. – “em um bloco” (entrelinhas 1,5).

Na parte inferior, o docente deverá inserir as linhas para que o aluno possa escrever a fábula, pontuando-a de forma adequada. Esse exercício, em que o discente reflete sobre o uso adequado dos sinais de pontuação, configura-se uma atividade epilinguística.

[Um primeiro exercício poderá ser realizado em dupla ou em grupo. Com outra fábula, o exercício poderá ser individual.]

Data: ___/___/2013
Nome: _____ Idade: _____ anos 5º ano _____
<p>ATIVIDADE nº 3: O que está acontecendo com esta história?</p> <p>a pomba e a formiga</p> <p>uma formiga foi à margem do rio para beber água e sendo arrastada pela forte correnteza estava prestes a se afogar uma pomba que estava numa árvore sobre a água arrancou uma folha e deixou-a cair na correnteza perto dela a formiga subiu na folha e flutuou com segurança até a margem pouco tempo depois um caçador de pássaros veio por baixo da árvore e se preparava para colocar uma armadilha para pegar a pomba que repousava nos galhos sem notar o perigo a formiga percebendo a intenção deu-lhe uma ferrosada no pé ele rapidamente deixou cair sua armadilha e isso deu chance para que a pomba voasse para longe a salvo</p>
<p>RECOMPOSIÇÃO DO TEXTO ORIGINAL.</p> <p>A pomba e a formiga</p> <p>Uma formiga foi à margem do rio para beber água e, sendo arrastada pela forte</p>
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

14º passo: No *slide*, apresentar novamente a fábula, **na versão original**, para que os alunos possam conferir com a mediação do professor.

A pomba e a formiga

Fábulas de Esopo



Uma formiga foi à margem do rio para beber água e, sendo arrastada pela forte correnteza, estava prestes a se afogar.

Uma pomba que estava numa árvore sobre a água, arrancou uma folha e deixou-a cair na correnteza perto dela. A formiga subiu na folha e flutuou com segurança até a margem.

Pouco tempo depois, um caçador de pássaros veio por baixo da árvore e se preparava para colocar uma armadilha para pegar a pomba, que repousava nos galhos sem notar o perigo.

A formiga, percebendo a intenção, deu-lhe uma ferroadinha no pé. Ele imediatamente deixou cair sua armadilha, e isso deu chance para que a pomba voasse para longe a salvo.

6º *slide* apresentado aos alunos

15º passo: Entregar a fábula “A assembleia dos ratos” sem pontuação, para que o aluno pontue o texto individualmente.

Data: ____/____/2013
Nome: _____ Idade: _____ anos 5º ano _____
ATIVIDADE nº 4: O que está acontecendo com esta história?
a assembleia dos ratos
era uma vez uma colônia de ratos que vivia com medo de um gato resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno muitos planos foram discutidos e abandonados no fim um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e assim sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta tocar e poderemos fugir correndo todos os ratos bateram palmas o problema estava resolvido vendo aquilo um velho rato que tinha permanecido calado levantou-se de seu canto e disse o plano é inteligente e muito bom isso colocará um fim em nossas preocupações só falta uma coisa quem vai pendurar a sineta no pescoço do gato

RECOMPOSIÇÃO DO TEXTO ORIGINAL.
A assembleia dos ratos
Era uma vez uma colônia de ratos, que vivia com medo de um gato. _____

Atividade nº 4 proposta aos alunos (individual)

16º passo: No *slide*, apresentar a fábula, na **versão original**, para que os alunos possam conferir com a mediação do professor.

A assembleia dos ratos

Fábulas de Esopo



Era uma vez uma colônia de ratos, que vivia com medo de um gato. Resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim, um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia:

–Vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e assim, sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta tocar e poderemos fugir correndo.

Todos os ratos bateram palmas. O problema estava resolvido. Vendo aquilo, um velho rato que tinha permanecido calado, levantou-se de seu canto e disse:

–O plano é inteligente e muito bom. Isso colocará um fim em nossas preocupações. Só falta uma coisa: quem vai pendurar a sineta no pescoço do gato?

7º slide apresentado aos alunos

17º passo: Individualmente, **recontar/recriar a fábula por escrito**. Os alunos são convidados a criar um novo final para a fábula “A formiga e a pomba”, caracterizando

uma atividade epilinguística. Atividade nº 5. Importante: convidar os alunos a modificar o final da fábula e/ou outra parte da história.

[O professor recolhe todos os textos ou rascunhos, antes de iniciar este passo.]

Data: ___/___/2013
Nome: _____ Idade: _____ anos 5º ano _____
<p>ATIVIDADE nº 5: Será que uma história pode ter muitos finais diferentes?</p> <p>Como todos já conhecem esta história, faremos uma nova proposta: cada um poderá reler o texto e criar um outro final.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">A formiga e a pomba</p> <p style="text-align: right;"><i>(Fábulas de Esopo)</i></p> <p>Uma formiga foi à margem do rio para beber água e, sendo arrastada pela forte correnteza, estava prestes a se afogar.</p> <p>Uma pomba que estava numa árvore sobre a água, arrancou uma folha e deixou-a cair na correnteza perto dela. A formiga subiu na folha e flutuou com segurança até a margem.</p> <p>Pouco tempo depois, um caçador de pássaros veio por baixo da árvore e se preparava para colocar uma armadilha para pegar a pomba, que repousava nos galhos sem notar o perigo.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>


Atividade nº 5 proposta aos alunos (individual)

18º passo: Os alunos são convidados a criar um novo final para a fábula “A assembleia dos ratos”. Atividade nº 6.

Data: ___/___/2013

Nome: _____ Idade: _____ anos 5º ano _____

ATIVIDADE nº 6: Será que uma história pode ter muitos finais diferentes?


Como todos já conhecem esta história, faremos uma nova proposta: cada um poderá reler o texto e criar um outro final.

A assembleia dos ratos

(Fábulas de Esopo)

Era uma vez uma colônia de ratos, que vivia com medo de um gato. Resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim, um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia:

-Vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e assim, sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta tocar e poderemos fugir correndo. Todos os ratos bateram palmas. O problema estava resolvido. Vendo aquilo, um velho rato que tinha permanecido calado, levantou-se de seu canto e disse:



Atividade nº 6 proposta aos alunos (individual)

19º passo: Individualmente, os alunos farão o reconto da fábula “A pomba e a formiga”. Atividade nº 7. Vale lembrar que se trata de uma atividade epilinguística por excelência, uma vez que os discentes são convidados a investir as formas linguísticas de novas significações.

6.5.1 ATIVIDADES DE RECONTO SOBRE AS FÁBULAS “A POMBA E A FORMIGA” E “A ASSEMBLEIA DOS RATOS”, AMBAS DE ÉSOPO — TURMA DA PROFESSORA A

No final do 2º semestre de 2013 realizei um processo de intervenção na turma da professora A com a SD que envolvia atividades linguísticas e epilinguísticas — como foi explicitado anteriormente —, visando trabalhar a reflexão sobre o uso adequado dos sinais de pontuação.

Logo após a realização da SD desenvolvi duas atividades de reconto envolvendo as fábulas “A pomba e a formiga” e “A assembleia dos ratos”. A primeira foi realizada no dia 3/10/2013, estando presentes 23 alunos. A segunda foi realizada no dia 7/10/2013, com 24 alunos.

Antes de solicitar o reconto aos alunos dessa turma, distribuí a cada um deles uma folha própria para isso (ver atividades 7 e 8 apresentadas anteriormente). Na sequência, realizei a leitura das fábulas em voz alta, de forma clara e pausada, e, assim que terminei de lê-las, pedi a eles que reescrevessem com as próprias palavras a história que tinham acabado de ouvir.

6.5.2 ANÁLISE DA SD APLICADA NA TURMA DA PROFESSORA A — ASPECTOS IMPORTANTES

Para a realização das atividades em dupla, solicitei à professora A que elaborasse uma lista de alunos, procurando conjugar os estágios de desenvolvimento linguístico de cada um deles, isto é, alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita deveriam sentar juntos daqueles que tinham começado a avançar ou daqueles que apresentavam um bom/ótimo rendimento nessas atividades.

Segue a lista elaborada pela professora:

Eugênia	Miguel
Beatriz	Iuri
Kemyly	Gustavo
Kaic	Luís Felipe
Luciano	Lauren
Nicolas	Rebecca

Richard	Beatriz Galvão
Rafael	Carolina
Camila Daiane	Júlia
Camila Recchia	Laura
Guilherme	Pedro
Fábio	João Vítor

No dia 25/9/2013 foram realizadas a **Atividade 1- Em que local colocaremos estas palavras?** e a **Atividade 2- Vamos completar esta história?**, ambas a serem realizadas em dupla. Nesse dia, a professora A precisou faltar e, em seu lugar, veio uma substituta.

Assim que as crianças chegaram à classe, eu já havia instalado todo o equipamento que utilizaria para a realização das atividades, tais como: *data show*, telão etc.

Os alunos ficaram encantados quando observaram a qualidade do texto projetado no telão. Elaborei os *slides* com fundo preto e letras brancas, para que todos pudessem ler o texto com clareza. Durante minha observação, no 1º semestre de 2013, era notável a dificuldade de alguns para lerem o que a professora escrevia na lousa com o giz.

Ao projetar os *slides* sobre as letras e os sinais de pontuação, as crianças ficaram empolgadas; foram logo reconhecendo as letras em movimento e as imagens a elas associadas, além dos sinais de pontuação. Para a elaboração desse *slide*, utilizei recursos do *Media Gallery*.

Perguntei à turma: “Para que utilizamos as letras e os sinais de pontuação?” e obtive respostas, como:

“Usamos as letras e as pontuações para escrever os textos.”

“As pontuações servem para a gente entender o texto.”

“Se não tiver as pontuações no texto, fica difícil entender o que tá escrito.”

Depois de um clima de descontração e conversa com a turma, disse a eles que faríamos um desafio e, mais tarde, um jogo, isto é, começaríamos a brincar com as palavras.

Perguntei aos alunos se, em algum momento, haviam trabalhado com fábulas e quais histórias conheciam. Todos afirmaram terem trabalhado com fábulas nos anos anteriores, e me disseram algumas que conheciam, tais como: “A lebre e a tartaruga”, “A raposa e as uvas”, “A cigarra e a formiga”, “O lobo e o leão” etc.

Perguntei a eles o que seria uma fábula e obtive respostas, como:

“É uma história que tem animais ou objetos que falam.”

“É uma história que sempre tem uma moral no fim.”

“É um texto curto que passa uma lição de vida.”

Na sequência, questionei-os perguntando se conheciam a fábula “A pomba e a formiga”. Então, contei com as minhas palavras sobre o que falava a história. Todos gostaram do que ouviram e uma das garotas me perguntou:

“Professora, toda fábula tem que ter uma moral, né?”

Aproveitei aquele momento de observação da menina e perguntei à turma sobre a mensagem que a fábula transmitia, uma vez que, propositalmente, fiz questão de omiti-la, deixando a cargo dos alunos o exercício de interpretação. Sem titubear, eles começaram a responder:

“A história fala de solidariedade.”

“A fábula fala da cooperação entre a formiga e a pomba.”

“Um dia a gente ajuda alguém, outro dia essa pessoa pode nos ajudar.”

“A pomba fez um favor para formiga, jogando uma folha para ela não se afogar.

Depois, a formiga fez um favor para pomba, picando o pé do caçador.”

Na sequência, projetei no *data show* a fábula “A pomba e a formiga” e fiz a leitura do texto em voz alta. Chamei a atenção das crianças para alguns aspectos da fábula, como: número de parágrafos, uso dos sinais de pontuação etc.

Uma das garotas me perguntou: “Professora, quando devemos mudar de parágrafo?”

Aproveitei aquele momento para explicar a eles que a mudança de parágrafo ocorria quando desejávamos inserir uma nova ideia no texto. Voltamos a ler a fábula, parágrafo por parágrafo, de modo que todos tivessem compreendido essa questão.

Perguntei a eles se alguém saberia me contar, com as próprias palavras, a fábula que tinha acabado de ler. Prontamente, Laura contou-nos com desenvoltura a história. Fábio também fez o mesmo.

Observei que todos ficaram envolvidos com o texto, desejando participar da atividade. Em nenhum momento, os alunos demonstraram resistência e desinteresse pela leitura.

Na sequência, projetei a fábula “A pomba e a formiga”, sem pontuação, e solicitei que as crianças tentassem ler a história. Um dos garotos se propôs a fazer a leitura em voz alta. Assim que terminou de ler a fábula, um dos colegas disse: “Não deu pra entender o que ele falou. Foi muito rápido. Ele nem respirou direito!” Nisto, uma garota completou: “Só consegui entender o texto, porque a gente já tinha lido antes, com a pontuação”.

Partindo da colocação dessa menina, projetei a eles a fábula “A galinha e os ovos de ouro” e solicitei que outro aluno fizesse a leitura do texto em voz alta. Assim que o garoto terminou de ler, perguntei: “Alguém poderia me dizer em voz alta sobre o que fala essa fábula?”.

Obtive as seguintes respostas:

“Não dá para entender direito, ele leu rápido demais.”

“Sei contar mais ou menos, porque já ouvi falar dessa fábula da galinha e dos ovos de ouro.”

“Tá tudo misturado. Tá faltando parágrafo e pontuação.”

Aproveitei a oportunidade para enfatizar mais uma vez a importância do uso dos sinais de pontuação e da paragrafação no texto.

Após esse momento de reflexão, os alunos foram reunidos em duplas (conforme lista indicada pela professora A), e distribuí a eles a 1ª atividade sobre lacunas, de cabeça para baixo.

Solicitei que virassem a atividade para cima, todos ao mesmo tempo e, na sequência, expliquei o que deveria ser feito. Todos ficaram empolgados com a ideia e fizeram rapidamente a atividade. Ouvi comentários, como:

"Essa atividade é fácil de entender."

"Gostei da atividade."

"É legal fazer tarefa em dupla, pois um ajuda o outro e a fábula fala de cooperação, né?"

A terceira colocação me chamou a atenção, pois em nenhum momento, na função de pesquisadora, tinha associado a metodologia do trabalho que havia proposto à mensagem que a fábula transmitia. Nesse sentido, encontro nas palavras de Emília Ferreiro (2001, p. 40-41) um bom caminho para reflexão:

A criança é um [ser] criador. O que ela inventa? Nada menos que os instrumentos de seu próprio conhecimento. O poder desses instrumentos garante o surgimento de novidades do ponto de vista dos conteúdos do conhecimento.

A criança, na verdade, é ativa em sua aprendizagem, constituindo-se um "interlocutor intelectual" (FERREIRO, 2001, p. 23), uma vez que ela tenta compreender o mundo que a rodeia, formulando teorias experimentais acerca desse mundo.

Depois de recolher todas as atividades, passamos para a 2ª atividade do dia. A única diferença era que a fábula "A assembleia dos ratos" ainda não tinha sido apresentada às crianças.

Diante do novo desafio, pude ouvir comentários, como:

"A atividade 2 tá mais difícil, todos os verbos terminam em -R."

"A gente tem que mudar o verbo de acordo com a frase."

"Tenho que ler várias vezes e ir tentando encaixar a palavra certa. Uma vez só não dá."

"'Era uma vez' está no passado, então o verbo tem que ir pro passado. Não dá pra falar: Era uma vez uma colônia de ratos, que 'viver' com medo de um gato. Tem que colocar que 'viviam' pra dar sentido na frase."

Conforme as dúvidas iam surgindo, deslocava-me até os alunos para auxiliá-los. Sempre que havia um estranhamento por parte deles ao encaixar os verbos nas

lacunas, solicitava a eles que fizessem a leitura em voz alta, a fim de que refletissem sobre aquilo que tinham escrito. Eles mesmos chegavam à conclusão de que haviam marcado algo estranho. Iam testando as palavras até chegarem a um consenso.

Vale salientar que, nessa atividade, algumas duplas demonstraram certa dificuldade no encaixe dos verbos, uma vez que todos eles estavam no modo infinitivo e os alunos precisariam realizar as devidas modificações, de acordo com o texto. Os tempos verbais com que as crianças encontraram maior dificuldade para fazer os ajustes foram: o futuro do presente (**poderemos/ colocará**) e o futuro do pretérito do indicativo (**teria**). Alguns alunos redigiram o verbo “**viviam**” como “**vivião**”, configurando um desvio da ortografia padrão.

Um dos meninos estabelecendo uma relação com a fábula “A assembleia dos ratos” fez o seguinte comentário:

Professora, se hoje tivesse uma assembleia dos ratos, eles discutiriam sobre a Coca-cola. Você viu... saiu uma notícia no *facebook* que encontraram a cabeça de um rato numa garrafa de Coca.

Outro garoto, após ouvir o comentário desse menino, respondeu:

Pedro, isso pode ser mentira... só pra todo mundo parar de beber Coca-cola. Nem tudo que sai na internet é verdade. Alguém pode ter feito isso de propósito, não é?

Achei muito interessante o comentário dos garotos, pois fazia dois dias que circulava na internet a notícia de que havia sido encontrada a cabeça de um rato em uma garrafa de Coca-Cola, gerando grande repercussão popular. Pude perceber que, mesmo trabalhando com um texto literário, os garotos estabeleceram uma relação com um texto informativo, trazendo para a aula um assunto da atualidade.

No dia 26/9/2013 foram realizadas a **Atividade 3- “O que está acontecendo com esta história?”**- Fábula “A pomba e a formiga” sem pontuação (em dupla) e a **Atividade 4- “O que está acontecendo com esta história?”**- Fábula “A assembleia dos ratos” sem pontuação (individual). Nesse dia, a professora da turma faltou novamente e uma substitutiva veio em seu lugar.

Uma das alunas trouxe à turma sua coleção de Fábulas de Esopo. Assim que entrou em classe, disse-me:

"Professora... ontem, quando cheguei em casa procurei em meu armário minha coleção das fábulas de Esopo e comecei a ler várias histórias. Hoje, trouxe minha coleção pra você ver."

Um grupo de alunos se reuniu em torno da garota para conhecer a coleção das fábulas. Aproveitei aquele momento oportuno para valorizar a leitura e a importância de se conhecer as fábulas.

Com relação à Atividade 3 (em dupla), salienta-se que a fábula "A pomba e a formiga" apresenta apenas 2 tipos de sinais de pontuação: ponto final e vírgula.

A metodologia utilizada para a apresentação dos *slides* foi didática e lúdica, como num jogo de "MOSTRAR-ESCONDER-MOSTRAR..." (explicado anteriormente). Quando solicitada, dirigia-me até a carteira dos alunos para esclarecer as dúvidas deles.

Pude observar que os discentes que apresentavam maiores dificuldades em leitura e escrita apoiavam-se naqueles que tinham facilidade nessas práticas. Todos conseguiram terminar o exercício por completo. Um ajudava o outro, inclusive, cobrando o término do exercício. Segue um exemplo abaixo:

Data: 26/09/2013

Nome: Caroline e
Isabele. M Idade: 10 anos 5º ano A

ATIVIDADE nº 3: O que está acontecendo com esta história?

a pomba e a formiga

uma formiga foi à margem do rio para beber água e, sendo arrastada pela forte correnteza, estava prestes a se afogar. uma pomba que estava numa árvore, sobre a água arrancou uma folha e deixou-a cair na correnteza perto dela, a formiga subiu na folha e flutuou com segurança até a margem pouco tempo, depois um caçador de pássaros veio por baixo da árvore e se preparava para colocar uma armadilha para pegar a pomba que repousava nos galhos sem notar o perigo a formiga percebendo a intenção deu-lhe uma ferroadada no pé ele repentinamente deixou cair sua armadilha e isso deu chance para que a pomba voasse para longe a salvo

RECOMPOSIÇÃO DO TEXTO ORIGINAL.

A pomba e a formiga

Uma formiga foi à margem do rio para beber água e, sendo arrastada pela forte correnteza, estava prestes a se afogar.

Uma pomba que estava numa árvore, sobre a água, arrancou uma folha e deixou-a cair na correnteza perto dela. A formiga subiu na folha e flutuou com segurança até a margem.

Pouco tempo, depois um caçador de pássaros veio por baixo da árvore e se preparava para colocar uma armadilha para pegar a pomba, que repousava nos galhos.

Sem notar o perigo, a formiga percebendo a intenção, deu-lhe uma ferroadada no pé. Ele repentinamente deixou cair sua armadilha e isso deu chance para que a pomba voasse para longe a salvo.

Caroline e Isabele- Atividade 3

A Atividade 4 (individual) apresentava um grau maior de dificuldade, já que nela havia a presença do discurso direto e o uso de 5 sinais de pontuação (dois-pontos, vírgula, ponto final, ponto de interrogação e travessão).

Conforme os alunos iam terminando a atividade, entregavam-me a folha de exercício. Solicitei, então, que fossem lendo em silêncio um livro de que gostassem. Alguns já os traziam na mochila, outros foram procurar algum exemplar no armário da classe.

Tal ideia mostrou-se funcional, uma vez que os alunos liam uma história de que gostavam e não ficavam ociosos atrapalhando aqueles que ainda não haviam terminado a atividade.

Segue, abaixo, um exemplo da Atividade 4:

Data: 26/09 /2013Nome: Rebecca Lima Idade: 10 anos 5º ano 1**ATIVIDADE nº 4: O que está acontecendo com esta história?****a assembleia dos ratos**

era uma vez uma colônia de ratos que vivia com medo de um gato resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno muitos planos foram discutidos e abandonados no fim um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e assim sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta tocar e poderemos fugir correndo todos os ratos bateram palmas o problema estava resolvido vendo aquilo um velho rato que tinha permanecido calado levantou-se de seu canto e disse o plano é inteligente e muito bom isso colocará um fim em nossas preocupações só falta uma coisa quem vai pendurar a sineta no pescoço do gato

RECOMPOSIÇÃO DO TEXTO ORIGINAL.**A assembleia dos ratos**

~~Era uma vez uma colônia de ratos, que vivia com medo de um gato.~~

Era uma vez uma colônia de ratos, que vivia com medo de um gato.
Resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar
com aquele transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados.
No fim, um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia:
— Vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e assim
sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta e poderemos fugir
correndo.

Todos os ratos bateram palmas, o problema estava resolvido.
Vendo aquilo, um velho rato que permanecia calado levan-
tou-se de seu canto e disse:

— o plano é inteligente e muito bom, isso colocará um
fim em nossas preocupações, só falta uma coisa, quem vai pendurar
a sineta no pescoço do gato?

No dia 2/10/2013 foram aplicadas as Atividades 5 e 6, em que os alunos, individualmente, criaram um novo final às fábulas. Foi possível notar o entusiasmo da turma em realizar tais atividades, além do grande potencial criativo, como se verifica nos exemplos a seguir:

Data: 04/10/2013

Nome: Gustavo Idade: 10 anos 5º ano A

ATIVIDADE nº 5: Será que uma história pode ter muitos finais diferentes?

Como todos já conhecem esta história, faremos uma nova proposta: cada um poderá reler o texto e criar um outro final.

A formiga e a pomba

(Fábulas de Esopo)

Uma formiga foi à margem do rio para beber água e, sendo arrastada pela forte correnteza, estava prestes a se afogar.

Uma pomba que estava numa árvore sobre a água, arrancou uma folha e deixou-a cair na correnteza perto dela. A formiga subiu na folha e flutuou com segurança até a margem.

Pouco tempo depois, um caçador de pássaros veio por baixo da árvore e se preparava para colocar uma armadilha para pegar a pomba, que repousava nos galhos sem notar o perigo.

A formiga, percebendo a intenção do caçador, pediu para que a pomba não morresse. Vinte segundos depois Deus mandou um raio, na cabeça do caçador e ele morreu.

Data: 2 / 10 / 2013Nome: Lauren Idade: 10 anos 5º ano A**ATIVIDADE nº 6: Será que uma história pode ter muitos finais diferentes?**

Como todos já conhecem esta história, faremos uma nova proposta: cada um poderá reler o texto e criar um outro final.

A assembleia dos ratos*(Fábulas de Esopo)*

Era uma vez uma colônia de ratos, que vivia com medo de um gato. Resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim, um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia:

-Vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e assim, sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta tocar e poderemos fugir correndo. Todos os ratos bateram palmas. O problema estava resolvido. Vendo aquilo, um velho rato que tinha permanecido calado, levantou-se de seu canto e disse:

— Ótima ideia, mas ninguém aqui é corajoso o bastante para fazer isso, eu tive uma ideia, que tal a gente ir comprar um saco-coba? Afinal eles estão contratando qualquer rato mesmo!

Data: 21/0/2013Nome: Guilherme P. Quati Idade: 11 anos 5º ano A**ATIVIDADE nº 6: Será que uma história pode ter muitos finais diferentes?**

Como todos já conhecem esta história, faremos uma nova proposta: cada um poderá reler o texto e criar um outro final.

A assembleia dos ratos*(Fábulas de Esopo)*

Era uma vez uma colônia de ratos, que vivia com medo de um gato. Resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim, um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia:

-Vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e assim, sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta tocar e poderemos fugir correndo. Todos os ratos bateram palmas. O problema estava resolvido. Vendo aquilo, um velho rato que tinha permanecido calado, levantou-se de seu canto e disse:

- Que tal a gente se esconder em uma
coca-cola? Gato não bebe coca-cola.

Guilherme- Atividade 6

Na atividade 6, alguns alunos fizeram referência à Coca-Cola, justamente porque, na semana em que a atividade foi aplicada, circulava na internet a notícia de

que havia sido encontrada a cabeça de um rato em uma garrafa da Coca, gerando grande repercussão popular.

Por fim, no dia 3/10/2013, foi aplicada a **Atividade 7- Reconto da fábula “A pomba e a formiga”** e, no dia 7/10/2013, a **Atividade 8- Reconto da fábula “A assembleia dos ratos”**, ambas realizadas individualmente.

6.6 APROPRIAÇÃO DOS SINAIS DE SEQUENCIALIZAÇÃO — TURMA DA PROFESSORA A

6.6.1 SEGMENTAÇÃO DA LINEARIDADE POR MEIO DO PONTO FINAL

Após a realização da SD com a turma da professora A, em que os alunos foram colocados numa situação comunicativa de normatização/padronização, as crianças foram convidadas a realizar atividades de reconto das fábulas “A pomba e a formiga” e “A assembleia dos ratos”.

Observamos, pelos exemplos abaixo, que as crianças utilizam o ponto final com o intuito de encerrar o período. Demonstram, com isso, que as ideias precisam ser segmentadas para que o período tenha sentido, além de fazer uso adequado desse sinal de pontuação.

[1] Um caçador debaixo da árvora, preparou sua armadilha para pegar a pomba. A formiga recompensando a ajuda da pomba, deu uma ferroada no pé dele. A pomba teve a chance de sair voando.

A formiga e a pomba — Turma da professora A

[2] Era uma vez uma colônia de ratos que vivia com medo de um gato. Então resolveram fazer uma assembleia para acabar com aquele terrível problema.

A assembleia dos ratos — Turma da professora A

[3] Era uma vez uma colônia de ratos, que vivia com medo de um gato. Resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno. No fim, um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia:

A assembleia dos ratos – Turma da professora A

[4] O problema estava resolvido. Todos bateram palmas. Um rato idoso levantou e disse:

A assembleia dos ratos – Turma da professora A

[5] Numa casa, moravam vários ratos que viviam com medo do gato. Então, resolveram fazer uma assembleia para achar uma solução. Várias ideias foram faladas e abandonadas.

A assembleia dos ratos – Turma da professora A

Percebemos, conforme apontam os exemplos acima, que os alunos se apropriam do ponto final para segmentar os diversos períodos do parágrafo, de forma que eles fiquem mais claros ao leitor. Demonstram, com isso, que refletiram sobre o uso adequado desse sinal de pontuação.

6.6.2 SEGMENTAÇÃO DA LINEARIDADE POR MEIO DA VÍRGULA

Quanto ao uso das vírgulas, os alunos utilizam-nas como um sinal de segmentação cuja função é separar orações ou termos/expressões dentro de um período.

[6] Um certo dia, uma formiga foi beber água e acabou caindo no rio, prestes a se afogar.

A assembleia dos ratos – Turma da professora A

[7] A pomba distraída não viu o caçador, mas a formiga viu o caçador e antes que ele colocasse a armadilha, a formiga picou o pé do caçador e ele largou sua arma.

A assembleia dos ratos – Turma da professora A

[8] Quando subiu em terra firma, viu um caçador apontando uma arma para pomba. Então, ela mordeu o caçador que deixou sua arma cair, e a pomba voou para outra árvore.

A assembleia dos ratos – Turma da professora A

[9] A formiga viu o caçador, e como solidariedade deu uma ferroada no pé do caçador, e a pomba saiu voando.

A assembleia dos ratos – Turma da professora A

Em [6], o aluno faz uso da vírgula para separar orações e para isolar um adjunto adverbial de tempo [Um certo dia, uma formiga foi beber água e acabou caindo no rio, prestes a se afogar.].

Em [7], a criança utiliza a vírgula para separar a oração coordenada adversativa da oração coordenada assindética. [A pomba distraída não viu o caçador, mas a formiga viu o caçador...]. O mesmo processo pode ser observado em [9], quando a vírgula é utilizada para separar orações coordenadas aditivas [A formiga viu o caçador, e como solidariedade deu uma ferroada no pé do caçador, e a pomba saiu voando.].

Em [8], o aluno utiliza a vírgula para separar a oração subordinada adverbial temporal da oração principal [Quando subiu em terra firma, viu um caçador apontando uma arma para a pomba.]. Na sequência, essa pontuação é usada para isolar a conjunção conclusiva “então” e separar a oração coordenada aditiva [Então, ela mordeu o caçador que deixou sua arma cair, e a pomba voou para outra árvore.].

Em [9], observamos que o aluno utiliza a conjunção “e” precedida de uma vírgula entre as orações. Neste caso, vale salientar a hipótese levantada por Dahlet (2006, p.

261), “[...] se a conjunção E aceita, em posição interoracional, qualquer sinal de pontuação sequencial, é porque predomina seu valor argumentativo, deixando em segundo plano o valor aditivo”.

Nos exemplos citados, é possível notar que a vírgula também é utilizada de forma refletida pelos alunos, para marcar intercalação de termos e orações dentro do período. A realização das atividades linguísticas e epilinguísticas propostas na SD possibilitou que as crianças pensassem sobre a importância da vírgula no texto, em situação de análise/reflexão sobre a língua escrita.

6.7 APROPRIAÇÃO DOS SINAIS DE ENUNCIÇÃO — TURMA DA PROFESSORA A

6.7.1 TRAVESSÕES EM COTEXTO DIALOGAL

Nos exemplos a seguir, observamos que as crianças se apropriam adequadamente dos travessões em cotexto dialogal para indicar a fala de determinado personagem. É interessante notar, também, que utilizam corretamente os dois-pontos após um verbo *dicendi* [falou, disse], isto é, verbos que se referem à maneira pela qual alguém se expressa numa relação comunicativa.

[10] Todos bateram palmas, até que um velho rato levantou-se e falou:

— A ideia é ótima, mas quem vai colocar a sineta no gato?

A assembleia dos ratos — Turma da professora A

[11] Todos bateram palmas. Tudo estava resolvido, um velho rato rabujento levantou-se da cadeira e disse:

— A ideia é boa, só que tem um porém, quem vai pendurar a sineta no gato?

A assembleia dos ratos — Turma da professora A

[12] Um rato velho vendo aquilo, disse:

– Adorei a ideia. Mas quem será o corajoso de colocar a sineta no grande gato?

A assembleia dos ratos – Turma da professora A

6.7.2 ASPAS DE CONOTAÇÃO AUTONÍMICA

[13] Era uma vez um grupo de ratos, que queriam se livrar de um gato.

Planos foram compartilhados e “descartados”, mas então um pequeno rato teve uma ideia [...]

A assembleia dos ratos – Turma da professora A

As aspas, nesse caso, referem-se ao cotexto monologal, assumido formalmente por um só locutor. Nesse cotexto, o sujeito encontra-se em sua atividade de escritura – de enunciação. É a sua própria atividade de dizer, na escrita, seu enunciado.

A conotação autonímica é construída pelo enunciador para remeter a um sentido não literal, não determinante, nem claro, ou remeter a um sentido distorcido. Conforme aponta Dahlet (2006, p. 182):

[...] as aspas em cotexto monologal bloqueiam a interpretação literal do segmento e fornecem, assim, indicações de interpretação peculiares. É por isso que chamamos esse sinal de pontuação de indicador interpretativo [...] São principalmente observados dois deles: as aspas de autonímia e as de conotação autonímica.

No exemplo em questão, o aluno utiliza as aspas na palavra [“descartados”], para enfatizar que os planos discutidos na assembleia dos ratos não foram levados em consideração.

A meu ver, a utilização das *aspas de conotação autonímica*, no caso explicitado, constitui uma atividade epilinguística, visto que é possível observar um exercício de interpretação/reflexão do sujeito sobre o seu próprio dizer.

6.7.3 PONTO DE EXCLAMAÇÃO EM COTEXTO MONOLOGAL

[15] *Asunto do texto é a solidariedade. Que uns ajuda os outros!*

A pomba e a formiga – Turma da professora A

Em [15], o ponto de exclamação foi usado em contexto monologal pelo aluno, já que remete à sequência textual gerida por um único e mesmo escritor. Além de ser um sinal interativo por excelência, o ponto de exclamação, nesse caso, cria uma força de interpelação no leitor, sendo utilizado para enfatizar a moral da fábula criada pelo aluno.

Segundo Dahlet (2006, p. 193),

[...] o escrito sendo uma comunicação deslocada no espaço e no tempo, o processo exclamativo, não podendo ser espontâneo, não diz respeito a quem escreve, às suas emoções ou ao seu estado de espírito, e sim se desloca para o leitor destinatário, para o qual o valor exclamativo, dado pelo ponto de exclamação, cria uma força de interpelação, logo, o impacto almejado para que ele reaja no sentido previsto pelo escritor.

6.7.4 PONTO DE INTERROGAÇÃO EM COTEXTO DIALOGAL

A maneira como as análises gramaticais se desenvolvem para o ponto de exclamação se reencontra para o ponto de interrogação, já que são sinais interativos por excelência. Nos exemplos [16] e [17], o ponto de interrogação é utilizado pelos alunos como um sinal de conduta de diálogo. Nota-se, também, que os alunos fazem o uso adequado dos dois-pontos após o verbo *dicendi* (disse).

De acordo com Dahlet (2006p, p. 192), “[...] a interação [...] em cotexto dialogal se produz entre os parceiros do diálogo representado por escrito, tomando o leitor, então, o lugar de [...] testemunha do diálogo”.

[16] *O velho rato que havia ficado a reunião inteira calado disse:*

— *A ideia é ótima, mas quem ira colocar o sino no pescoço do gato?*

A assembleia dos ratos – Turma da professora A

[17] Todos ratos aplaudiram ele pelo belo plano. O problema estava resolvido. Vendo aquilo, um velho rato que tinha permanecido no seu lugar, levantou-se e disse:

– O plano é inteligente, mas quem vai colocar a sineta no gato?

A assembleia dos ratos – Turma da professora A

6.8 ATIVIDADES DE RECONTO SOBRE AS FÁBULAS “A POMBA E A FORMIGA” E “A ASSEMBLEIA DOS RATOS” – TURMA DA PROFESSORA B

No final do 2º semestre de 2013 realizei as atividades de reconto na turma da professora B, porém nessa turma não houve a intervenção, ou seja, a realização da SD baseada no gênero fábula não ocorreu. O intuito era observar como os alunos se apropriariam dos sinais de sequencialização e de enunciação, nessa condição.

A atividade de reconto da fábula “A pomba e a formiga” foi realizada no dia 21/10/2013, estando presentes 33 alunos. A segunda atividade de reconto, com a fábula “A assembleia dos ratos”, foi realizada no dia 23/10/2013, com 35 alunos.

Antes de solicitar o reconto aos alunos dessa turma, distribuí a cada um deles uma folha própria para realizarem a atividade. Na sequência realizei a leitura da fábula de forma clara e pausada e, assim que finalizei a leitura, solicitei a eles que reescrevessem, com as próprias palavras, a história que tinham acabado de ouvir.

6.8.1 APROPRIAÇÃO DOS SINAIS DE SEQUENCIALIZAÇÃO – TURMA DA PROFESSORA B

6.8.2 SEGMENTAÇÃO DA LINEARIDADE POR MEIO DO PONTO FINAL

Nessa turma, em que não foi trabalhada a SD, pudemos notar que os alunos oscilavam quanto ao uso do ponto final. Embora vários deles não colocassem o ponto final ao término de um período, de uma ideia, como se observa em [1], [2] e [3], houve

casos em que se apropriaram de forma adequada do ponto final, conforme se nota em [4].

[1] Era uma vez uma colônia de ratos que tinha medo de um gato eles se reunirão para acabar com este transtorno e um jovem rato disse:

A assembleia dos ratos – Turma da professora B

[2] Era uma vez uma colonia de ratos que viviam com medo de um gato então fizeram uma assembleia muitos planos foram desperdiçado e jogado fora.

A assembleia dos ratos – Turma da professora B

[3] Era uma vez um monte de ratinho que tinham medo de um gato então resolveram fazer uma reunião sobre o assunto e assim foram, fizeram a tal reunião bastante ideias foram ditas mas a escolhida foi a de uma jovem ratinho, ele disse:

A assembleia dos ratos – Turma da professora B

[4] Resolveram fazer uma assembleia. Muitos planos foram dispensados. No fim da assembleia, um jovem rato disse:

A assembleia dos ratos – Turma da professora B

6.8.3 SEGMENTAÇÃO DA LINEARIDADE POR MEIO DA VÍRGULA

Como já dito anteriormente, com os alunos dessa turma não foram realizadas as atividades linguísticas e epilinguísticas da SD.

Nos exemplos abaixo, os alunos utilizam a vírgula no lugar de um ponto final. Fazem isso, provavelmente, por associarem o uso do ponto final apenas ao término de um parágrafo:

[4] Quando a correnteza começou a arrastala, uma pomba que estava numa arvore na margem do rio, conseguiu arrancar uma folha e a deixou cair no rio, a formiga subiu na folha e boiou com tranquilidade para a margem.

A pomba e a formiga – Turma da professora B

[5] Uma formiga estava com sede, a formiga foi beber agua no rio, a correnteza estava levando a formiga.

A pomba e a formiga – Turma da professora B

[6] Uma formiga que estava por perto viu a formiga em apuros e decidiu ajudala, a pomba fez cair uma folha na na correnteza e a formiga subiu na folha, e a formiga ficou salva.

A pomba e a formiga – Turma da professora B

[7] O caçador, com uma tremenda dor no pé, deixando a armadilha cair foi-se embora, não ouve mais se falar do caçador, a pomba, vendo que a formiga retribuiu o que aconteceu, ficou eterna mente grata, igualmente a formiga.

A pomba e a formiga – Turma da professora B

[8] Era uma vez uma monte de ratinho que tinham medo de um fato então resolveram fazer uma reunião sobre o assunto e assim foram, fizeram a tal reunião bastante ideias foram ditas mas a escolhida foi de um jovem ratinho, ele disse:

A assembleia dos ratos – Turma da professora B

Nesse sentido, é preciso considerar a pontuação como um mecanismo de interpretação do texto e, portanto, como uma das marcas privilegiadas da inscrição do sujeito no texto.

6.9 APROPRIAÇÃO DOS SINAIS DE ENUNCIÇÃO – TURMA DA PROFESSORA B

6.9.1 TRAVESSÕES EM COTEXTO DIALOGAL

Em relação à ADeF, os alunos continuaram realizando uma apropriação adequada dos travessões em cotexto dialogal, ainda que nessa turma não tivesse sido realizada a SD com as atividades linguísticas e epilinguísticas.

Nos exemplos a seguir observamos o travessão sendo utilizado como um elemento hierarquizador do diálogo ou, conforme propõe Dahlet (2006, p. 190), “[...] o travessão [...] é um sinal cuja função é criar uma hierarquia no material verbal da frase”.

[9] Mas um rato mais velho que permaneceu calado levantou-se e disse:

— A ideia é ótima mas falta uma coisa quem vai colocar a sineta no gato?

A assembleia dos ratos – Turma da professora B

[10] Um sábio e velho rato saiu de seu cantinho e disse:

— A ideia é ótimo e bom, mas quem ira colocar a sineta nele?

A assembleia dos ratos – Turma da professora B

6.9.2 ASPAS DE CONOTAÇÃO AUTONÍMICA

[11] Moral da história: “Uma mão lava a outra”.

A assembleia dos ratos – Turma da professora B

Em [11], o aluno utiliza as aspas para demarcar aquilo que ele compreende ser a moral da história, num exercício de interpretação pessoal. Em nenhum momento da

atividade mencionei a moral das fábulas, justamente para possibilitar o diálogo com os alunos.

Essas aspas são marcas linguísticas das quais o aluno se utiliza para construir seu enunciado e que evidenciam o sujeito demonstrando sua presença na escrita. Ao utilizá-las, ele projeta certo distanciamento sobre o seu dizer. As aspas, nesse caso, evidenciam o movimento do sujeito sobre seu próprio dizer. Trata-se, a meu ver, de uma atividade epilinguística.

6.9.3 DOIS-PONTOS EM COTEXTO MONOLOGAL

Nos exemplos [12], [13] e [14] notamos que os alunos utilizam os dois-pontos para introduzir aquilo que para eles seria a moral da fábula.

[12] Moral: *Seja gentil e ajude seu amigo*

A pomba e a formiga – Turma da professora B

[13] Moral: *Uma mão lava a outra.*

A pomba e a formiga – Turma da professora B

[14] Moral: *Quem ajuda é ajudado devolta.*

A pomba e a formiga – Turma da professora B

6.9.4 PONTO DE INTERROGAÇÃO EM COTEXTO DIALOGAL

Quanto à utilização do ponto de interrogação, percebemos que, na turma da professora B, alguns alunos substituíram-no pelo ponto final, não refletindo sobre o sentido da interrogação, no diálogo presente na fábula. É o que observamos nos exemplos [15], [16], [17] e [18]:

[15] Todos eles bateram palmas, o mais velho levantou-se de seu canto e disse:

O plano é excelente e perfeito mais quem vai colocar a sineta no pescoço do gato.

A assembleia dos ratos – Turma da professora B

[16] Todos aplaudiram, um rato velho que avia permanecido calado disse:

– Ótima essa ideia achei muito boa, mas quem terá coragem de colocar a sineta no pescoço do gato.

A assembleia dos ratos – Turma da professora B

[17] Os ratos acharam a ideia boa e ótima mais o rato mais velho e experiente ele se levantou e disse:

– Ótima ideia muito inteligente mais quem vai colocar a sineta no gato.

A assembleia dos ratos – Turma da professora B

[18] No momento um velho rato sábio disse:

– A ideia é ótima mas quem vai se arriscar para pindurar o sino.

A assembleia dos ratos – Turma da professora B

Os trechos até aqui analisados indicam que a pontuação, no texto infantil, merece ser vista não como um mecanismo meramente gramatical, mas como um importante elemento na construção de sentido do texto.

Na turma da professora B, em que não foram trabalhadas as atividades linguísticas e epilinguísticas da SD, pudemos observar que os alunos oscilavam quanto ao uso de alguns sinais de pontuação, revelando um alto grau de

heterogeneidade linguística, isto é, ora se apropriavam corretamente dos sinais, ora deles se apropriavam incorretamente.

Já na turma da professora A, em que desenvolvemos, durante uma semana, a SD com atividades linguísticas e epilinguísticas, isto é, em que os alunos foram colocados numa situação de padronização/normatização por meio do trabalho com as fábulas, as crianças se apropriaram dos sinais de pontuação de forma mais adequada, uma vez que puderam refletir sobre o uso da pontuação na língua escrita. Vale lembrar que a escolha pelo gênero fábula não foi aleatória, tendo em vista que é um gênero textual altamente escolarizado/normatizado, sendo, portanto, propício para se trabalhar com a sistematização exigida pela língua escrita.

Por meio dessa SD pudemos auxiliar as crianças a superarem algumas dificuldades de pontuarem o texto escrito, tratando-se de dificuldades que, muitas vezes, permanecem até o 9º ano do Ensino Fundamental II ou mesmo no Ensino Médio.

Tanto na ADeF quanto na SD baseada no gênero fábula, em ambos os casos foi possível observar um movimento interpretativo do aluno sobre o seu próprio texto. Essa atividade, em que a criança opera uma reflexão sobre o próprio texto por meio do uso de sinais de pontuação, pode ser considerada como uma *atividade epilinguística*, visto que o sujeito investe o objeto linguístico de uma nova significação.

Parece-nos claro, portanto, que, se não houver um trabalho de esclarecimento sobre a importância do uso adequado dos sinais de pontuação nas produções escritas, os educandos ficam fadados a pontuarem o texto sem nenhum parâmetro, recorrendo à mera intuição ou a regras pouco ortodoxas. Assim, a perpetuação dessa realidade ratifica nossa proposta de investigação, pois procuramos desvincular a ideia do ensino da pontuação única e exclusivamente por regras prescritivas ou nomenclaturas de ordem sintática.

Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dizem que o trabalho com os gêneros possibilita a produção de um projeto didático-metodológico de ensino que considera os obstáculos típicos da aprendizagem e as novas etapas pelas quais os alunos precisam passar, o que fornecerá aos professores orientações de como e o que trabalhar, de acordo com as restrições, os níveis e as situações concretas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tudo no mundo está dando respostas,
o que demora é o tempo das perguntas.*

José Saramago

Os poucos estudos realizados em torno dos procedimentos de ensino e aprendizagem dos sinais de pontuação, bem como as dificuldades que os alunos encontram para se apropriarem adequadamente desses sinais no texto escrito, motivaram-me a pensar numa proposta de pesquisa que auxiliasse os alunos de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I – por meio de atividades que envolvessem oralidade, leitura e escrita, isto é, atividades linguísticas e epilinguísticas – a refletirem sobre o uso dos sinais de pontuação, em uma situação comunicativa que lhes oferecesse maior liberdade de expressão (texto opinativo, base para a ADeF), e em uma situação comunicativa que os colocasse em contato com a padronização (SD baseada no gênero fábula).

A fim de discutir os caminhos e os descaminhos para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, bem como as críticas em relação ao tipo de ensino tradicional, tomamos como referência pesquisas realizadas por estudiosos como Franchi (1991), Geraldi (1987; 1995; 2002), Neves (1990; 2002), Semeghini-Siqueira (1997, 2006, 2015), Ilari (1993), Possenti (1999), Travaglia (2003; 2009) e Antunes (2006; 2007).

Dentro desse contexto, é importante lembrar, também, que o Brasil está muito longe de promover o acesso amplo e democrático à leitura e à escrita. Semeghini-Siqueira (2015) ressalta que o problema dos restritos graus de letramento dos jovens brasileiros de 15 anos tem posicionado o país nos últimos lugares das avaliações internacionais em leitura e escrita, como se pode constatar no *ranking* divulgado pelo PISA (Programa de Avaliação Internacional de Alunos), a partir de 2000. Para a autora, há fortes evidências de que tal problema esteja “ancorado” nos efeitos perversos da desigualdade social que atinge a maioria das famílias brasileiras em que nossas crianças crescem e se desenvolvem. Esclarece também que, pelos dados disponibilizados em inúmeras publicações, a maioria dessas crianças são privadas do acesso a uma Educação Infantil de qualidade.

Além disso, a concepção de gramática que ainda preside na maioria das práticas escolares brasileiras é fundamentada no ensino de termos técnicos unicamente, não

havendo um trabalho de reflexão sobre a língua. Nesse sentido, é importante frisar que não se deve deixar de ensinar a gramática, já que é papel da escola promover o acesso à norma culta da língua portuguesa, mas necessário se faz mudar a forma de trabalho com essa disciplina em sala de aula.

Tais questões motivaram a escolha do tema a ser investigado, bem como as perguntas geradoras desta pesquisa:

1ª) Como os alunos de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I se apropriam da pontuação quando são colocados em uma situação comunicativa que lhes oferece maior liberdade de expressão (texto opinativo – eixo da informação, base para a ADeF), e em uma situação comunicativa que os coloca em contato com a padronização (SD baseada no gênero fábula – eixo da magia)?

2ª) Nessas duas situações comunicativas oferecidas aos alunos (texto opinativo X fábula), é possível que se apropriem dos procedimentos para o uso adequado da pontuação por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas?

Ampliando a discussão sobre a pontuação pela perspectiva discursiva e os possíveis efeitos desse uso, tomamos como referencial teórico os estudos realizados por Veronique Dahlet (2002, 2006, 2007), uma vez que essa perspectiva seguramente é a mais produtora para os procedimentos de ensino e aprendizagem da pontuação. Além disso, tais pesquisas tiveram grande destaque em publicações no Brasil.

A autora discute a pontuação de forma abrangente, afirmando que esse conteúdo é paradoxal, pois “[...] provém justamente de não pertencer a pontuação à ordem alfabética, ainda que faça parte da linguagem e desempenhe um papel na construção do sentido” (DAHLET, 1995, p. 337). A pontuação tem grande importância dentro do ato enunciativo, pois não é mero sinal gráfico ligado à marcação de pausa na oralidade, como era concebido em épocas anteriores. Está ligada ao estilo de cada escritor, mas, principalmente, ao sentido que se quer expressar.

Com relação à pesquisa que realizamos, os sujeitos foram 62 alunos de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal localizada em uma cidade no interior do Estado de São Paulo/Brasil, bem como as duas professoras que atuavam nessas turmas.

No que concerne às professoras, realizou-se a observação e o registro da forma de atuação de uma das docentes de 5º ano do Ensino Fundamental I, no que tange às práticas de leitura, produção de textos e gramática.

A partir de uma avaliação diagnóstica e formativa (ADeF) da produção escrita (texto opinativo) dos alunos, em uma situação comunicativa que lhes ofereceu liberdade de expressão, foi possível detectar algumas dificuldades inerentes ao uso da pontuação. Foram propostas atividades envolvendo oralidade, leitura e escrita, ou seja, atividades linguísticas e epilinguísticas, contendo procedimentos para aguçar a percepção e instaurar a reflexão no que tange ao uso da pontuação, seguindo a norma padrão da modalidade escrita (sequência didática baseada no gênero fábula).

Assim, no primeiro capítulo desta dissertação, procuramos expor, de forma detalhada, o problema de pesquisa e a sua relação com os objetivos deste trabalho, de maneira a buscar uma justificativa pertinente para o que foi desenvolvido. Fizemos, ainda, a apresentação dos sujeitos que participaram deste estudo, bem como dos procedimentos metodológicos empregados para sua realização. Recorremos a duas abordagens metodológicas para tornar viáveis os objetivos deste trabalho. Em um primeiro momento, recorreremos à pesquisa de “cunho etnográfico” e, em um segundo momento, à “pesquisa-ação”.

No segundo capítulo fizemos uma breve retrospectiva histórica sobre a pontuação. Tomamos como referencial teórico os estudos realizados por Véronique Dahlet (2007), fundamentados em duas categorias: sinais de sequencialização e sinais de enunciação.

No terceiro capítulo discutimos as concepções de linguagem e realizamos a revisão bibliográfica do conceito sobre atividades epilinguísticas, levando-se em consideração as diversas referências teóricas sobre o assunto. Além disso, propusemos a distinção entre atividades linguísticas (ALs), epilinguísticas (AEs) e metalinguísticas (AMs).

Quanto à revisão bibliográfica do conceito sobre atividades epilinguísticas, tomamos como referencial teórico os trabalhos realizados por Franchi (1991, 1992), Semeghini-Siqueira (1977, 1998, 2015), Geraldi (2002) e Bezerra (2004).

No quarto capítulo focamos os gêneros do discurso no contexto escolar, bem como os eixos Magia/Arte e Informação. Explicitamos uma série de aspectos do

gênero fábula, selecionado como instrumento de trabalho desta pesquisa, e o conceito de sequência didática (SD).

Para subsidiar as discussões sobre os gêneros do discurso consideramos os aportes teóricos defendidos por Bakhtin (2000, 2003). Já o ensino dos gêneros no contexto escolar foi estudado sob a perspectiva de diferentes autores, como Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e Gomes-Santos (2007).

No quinto capítulo fizemos a análise dos dados de pesquisa referentes às duas professoras de 5º ano do Ensino Fundamental I envolvidas neste estudo. Primeiramente analisamos as “entrevistas por escrito” ou, mais especificamente, um questionário, com perguntas abertas e fechadas, envolvendo procedimentos de ensino e aprendizagem de língua materna. Uma vez analisadas as suas respostas, na sequência traçamos algumas considerações acerca da forma de atuação de uma das professoras.

No sexto e último capítulo realizamos a análise dos dados de pesquisa referentes às produções escritas de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I. Inicialmente analisamos os questionários sobre leitura e escrita aplicados nas duas turmas. Na sequência analisamos as produções escritas dos discentes, tomando como base as duas categorias propostas por Dahlet (2007): sinais de sequencialização e sinais de enunciação.

Nosso objetivo foi observar como as crianças se apropriavam dos sinais de pontuação em uma situação comunicativa que lhes ofereceu maior liberdade de expressão (texto opinativo – eixo da informação), e em uma situação comunicativa que os colocou em contato com a padronização (SD baseada no gênero fábula – eixo da magia). Nessas duas situações pudemos verificar que é possível recorrer a procedimentos inerentes ao conceito de atividade epilinguística para se pensar a relação do sujeito com o objeto linguístico.

Explicitamos, também, a sequência didática “DA ORALIDADE À ESCRITA: o gênero fábula em atividades linguísticas e epilinguísticas”, desenvolvida para os alunos refletirem sobre o uso dos sinais de pontuação e se apropriarem adequadamente desses sinais no texto escrito.

Dessa forma, algumas considerações podem ser feitas:

– Os fragmentos analisados nesta pesquisa indicam que a pontuação, nos textos dos alunos das duas turmas de 5º ano do EF I, não pode ser considerada como um mecanismo meramente gramatical, mas como um importante elemento na construção de sentido do texto.

– Na produção escrita solicitada, base para a ADeF, em que os alunos das duas turmas foram colocados numa situação comunicativa que lhes ofereceu maior liberdade de expressão (texto opinativo), observou-se que os discentes haviam se apropriado dos sinais de pontuação de maneira bem heterogênea. Aqui, vale lembrar que a heterogeneidade discursiva pode ser reconhecida por meio do emprego dos sinais de pontuação, pois evocam, na produção escrita, o diálogo que o enunciador mantém com o/s outro/s que compõe o seu discurso. O envolvimento do sujeito com a escrita pode revelar-se por meio de várias maneiras, mas, entre os vários recursos utilizados na construção do enunciado, a pontuação exerce um papel de destaque.

– De forma geral, os sujeitos desta pesquisa advêm de um contexto sócio-linguístico-cultural bem diversificado, tendo em vista as informações encontradas nas respostas aos questionários sobre leitura e escrita respondidos pelos alunos e o próprio contexto familiar em que se encontram, considerando-se a formação dos pais/responsáveis e o contato que têm com a leitura e com a escrita.

– Na turma da professora A, em que desenvolvemos, durante uma semana, a SD com atividades linguísticas e epilinguísticas, isto é, em que os alunos foram colocados numa situação de padronização/normatização por meio do trabalho com as fábulas, as crianças se apropriaram dos sinais de pontuação de forma mais adequada, uma vez que puderam refletir sobre o uso da pontuação na língua escrita. Vale lembrar que a escolha pelo gênero fábula não foi aleatória, uma vez que é um gênero textual altamente escolarizado, portanto, propício para se trabalhar com a sistematização exigida pela língua escrita.

– Na turma da professora B, em que não foram trabalhadas as atividades linguísticas e epilinguísticas da SD, pudemos observar que os alunos oscilavam quanto ao uso de alguns sinais de pontuação, revelando um alto grau de heterogeneidade linguística na escrita das crianças.

– Nessas duas situações comunicativas foi possível observar um movimento interpretativo do aluno sobre o seu próprio texto. Essa atividade, em que a criança opera uma reflexão sobre o próprio texto, demonstrando-o por meio do uso de sinais

de pontuação, pode ser considerada como uma *atividade epilinguística*, visto que o sujeito investe o objeto linguístico de uma nova significação.

— Por meio de uma SD aplicada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, durante o período de uma semana, pudemos auxiliar as crianças a superarem algumas dificuldades de pontuarem o texto escrito. Ao finalizar, verificamos que os procedimentos adotados foram eficazes, pois propiciaram alterações significativas no uso dos sinais de pontuação nos passos finais da sequência didática.

No livro “As (Man)obras da Pontuação: usos e significações”, Dahlet (2006) trata, de maneira aprofundada, das manifestações da pontuação no texto escrito. A autora explicita a dedicação ao tema, pois afirma que o estudo pretende ser uma obra de formação, trazendo à tona os processos que levam ao uso de determinados sinais de pontuação. Para a autora, “[...] a pontuação se situa do lado da escrita e da leitura, isto é, da produção e da recepção de sentido, operando em um conjunto para aperfeiçoar a legibilidade e a interpretação” (DAHLET, 2006, p. 23).

Além dessas pesquisas realizadas por Dahlet, também encontramos artigos e dissertações que se preocuparam em discutir o conteúdo sobre a pontuação por um viés enunciativo-discursivo.

Com a realização da sequência didática “DA ORALIDADE À ESCRITA: o gênero fábula em atividades linguísticas e epilinguísticas”, procuramos aproximar discussões do universo acadêmico ao cotidiano da sala de aula, oferecendo aos alunos possibilidades de apropriação e reflexão dos sinais de pontuação no texto escrito, problema muitas vezes “arrastado” pelos discentes até o 9º ano do Ensino Fundamental II ou mesmo no Ensino Médio.

Assim, para além da necessidade de renovarmos constantemente as nossas práticas pedagógicas em sala de aula, acreditamos ter oferecido, por meio desta pesquisa, contribuições para o ensino e a aprendizagem da pontuação.

Desse modo, o itinerário desta viagem pelos caminhos e descaminhos do ensino e aprendizagem da pontuação chega ao fim, mas... citando Saramago:

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. (...) O fim dessa viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu... É preciso voltar.”

(José Saramago, em "Viagens a Portugal")

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia na prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *Questões do cotidiano escolar*. In: CONHOLATO, Maria Conceição. *Coordenação Didática e a Escola de 1º Grau*. São Paulo: FDE, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2003.

BARTOLOMÉ, M. La investigación cooperativa. In: V. García Hoz (Ed.). *Problemas y métodos de investigación em educación personalizada*. Madri: Rialp, 1994. p. 376-409.

BAUMGÄRTNER, Carmem Teresinha; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Revisitando alguns conceitos teóricos. In: AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Sequência didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais*. [Organizadoras: Carmem Teresinha Baumgärtner e Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel, PR: Assoeste, 2007. Caderno 02.

BERNARDES, Ana Cristina de Aguiar. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. 2002. 153 f. Tese (Doutorado em Linguística), IEL, Unicamp, Campinas.

BEZERRA, Gema Galgani Rodrigues. *Contribuição às reflexões sobre práticas de ensino de gramática e a formação de professores de 1ª a 4ª séries: atividades epilinguísticas em foco*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

BEZERRA, Gema Galgani Rodrigues; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. *Atividades epilinguísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF*. 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-rto/edicoes_antteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss07_07.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 32.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2002.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2004.

CATACH, N. La ponctuation. *Langue Française*, n. 45, p. 16-27, 1994.

CHACON, Lourenço. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. (coord.) Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIUCHI, Ana Carolina Araújo. *Emprego de vírgulas em textos de alunos de quinta série do Ensino Fundamental*. UERJ. Jornadas de Estudos da Linguagem, 2 a 4 dez. 2010. Comunicação.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil – teoria, análise e didática*. São Paulo: Ática, 1991a.

_____. *Panorama histórico da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1991b.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CONCEIÇÃO, Valdirene Pereira. *Os meandros da atividade epilinguística na produção de texto escrito*. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, v. XIII, n. 4, p. 1037-1053, 2009.

CONDÉ, M. A importância da leitura e dos jogos para o desenvolvimento da afetividade. In: BOZZA, S. *Alfabetização, letramento, leitura e produção de textos em sala de aula*. Belo Horizonte, MG: Conexa, 2011.

COREY, S. *Action research to improvise school practices*. Nova York: Columbia University, 1953.

CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves. *Linguagem e comunicação social: visões da linguística moderna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COUSO CADAHYA, X. L. "Ensaio e crítica". In: GARCÍA- RODRÍGUEZ, X. M. *Fábulas galegas*. Santiago de Compostela: Gotelo Blanco, Edicións, 1991. p. 7-17.

DAHLET, Véronique Marie Braun. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____. A pontuação e as culturas da escrita. *Filol. linguíst. port.*, n. 8, p. 287-314, 2007. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Dahlet.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

_____. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. *Revista de Estudos de Linguagem*. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2002.

DEMO, Pedro. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução/organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madri: Morata; 1993.

ESCUADERO, J. M. La investigación-acción em el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3; 1985.

FERREIRO, Emília. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Atualidade de Jean Piaget*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

_____. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SEE/CENP, 1991.

_____. *Linguagem- atividade constitutiva*. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, n. 22, p.9-39, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

_____. *O texto na sala de aula – Leitura & Produção*. Cascavel, PR: Assoeste, 1996.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Gêneros como objetos de ensino: questões e tarefas para o ensino. In: *Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita*. Ministério da Educação. SEED-MEC. Boletim 03. Abril 2007.

GOMÉZ, Gregório Rodriguez; FLORES, J. G.; e JIMENEZ, E. G. *Metodología de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ediciones Aljibe, 1999.

GOYETTE, Gabriel; LESSARD-HÉBERT, Michelle. *La investigación-acción*. Funciones, fundamentos e instrumentación. Barcelona: Laertes; 1988.

HANKS, William F. Os gêneros do discurso em uma teoria da prática. In: *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

HAYDT, Regina Célia. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2006.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. 1. reimp. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2012.

KLEIMAN, Ângela & MORAES, Sílvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. Texto e contexto. In: *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KRAMER, Sônia. “Leitura e escrita como experiência: notas sobre seu papel na formação”. In: ZACCUR, E. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro, 2000.

LEMONS, Cláudia Teresa Guimarães de. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição de língua materna. Trabalho apresentado

em *The Trento Lectures na Workshop on Metaphor and Analogy*, organizado pelo Instituto Italiano per la Ricerca Scientifica e Tecnologica em Povo, 1997.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, M. R. de S. Pontuação e sentido: em busca da parceria. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares/ organizadoras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

_____. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1999.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (orgs.). *Introdução à linguística 1: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez editora, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2003.

PÉREZ SERRANO, Glória. *Investigación-acción*. Aplicaciones al campo social y educativo. Madri: Dykinson; 1990.

ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA*. São Paulo, v. 13, n. 1, 1997.

_____. Flutuação no modo de pontuar e estilos da pontuação. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. 1, feb. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4450199800100001&lng=em&nrm=isso>. Acesso em: 1º jul. 2015.

SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. *Magia / Arte & Informação na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP (tese de Livre Docência), 2015.

_____. *Elementos integrantes de Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF):* autobiografia, leitura silenciosa (compreensão oral e escrita), leitura silenciosa, leitura oral e produção escrita. São Paulo: FEUSP, 2015.

_____. *Aprender e ensinar gramática 1-2-3 na escola.* São Paulo: FEUSP, 2015.

_____. Tópicos para a formação do professor de língua materna/ Língua Portuguesa de Educação Infantil e Ensino Fundamental. In:_____ *Memorial.* Incursões pelas reminiscências: um percurso hipertextual. São Paulo: FEUSP, 2001.

_____. Questions de lettrément-d'alphabétisation-de littéracie indiquent de nouvelles voies pour la nécessaire refonte de la didactique de la langue maternelle au Brésil. *Anais.* Colloque: "La Littéracie: le rôle de l'école". Grenoble: IUFM / Université Stendhal Grenoble 3, 2002.

_____. (Coord.) SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau: 4ª série.* São Paulo: SEE/CENP/DRHU, 1977.

_____. *Grade para mobilizar a percepção do professor e desencadear o processo de Avaliação Diagnóstica e Formativa [ADeF] concernente à produção escrita [PE]:* conhecimento do grau de letramento/literacia do aluno como estratégia para a reinvenção de práticas educacionais de linguagem. São Paulo: USP- Faculdade de Educação, 2002.

_____. O peso das práticas educativas de gramática, redação e leitura para alunos do primeiro grau em português: um estudo exploratório a partir da década de 50. In: *Anais. II Congresso Luso-Brasileiro de história da Educação.* São Paulo: USP, 1998.

_____. O poder do passado nas práticas escolares de oralidade, leitura e escrita contemporâneas: reconstituição de alicerces para otimizar o grau de letramento/literacia de jovens brasileiros. *Anais/Actas.* XIV Colóquio da AFIRSE "Para um balanço da investigação da educação de 1960 a 2005". Lisboa: Universidade de Lisboa/ FPCE, 2006.

SILVA, J. L. L. *O ensino de pontuação nos livros didáticos do PNLD 2010: o que é proposto como atividades nesses manuais? O que diz o manual do professor?* Anais do IX Encontro do CELSUL Palhoça, SC, out. 2010, Universidade do Sul de Santa Catarina.

SOARES, José Francisco. *Para onde vai o tempo da educação.* Revista Educação, n. 192, abr. 2013. Editora Segmento.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.* São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

WOLCOTT, H. F. Posturing in qualitative research. In: *The handbook of qualitative research in education*. Academic Press, INC. San Diego, California, 1991.

WOODS, P. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/ MEC; 1987.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ZAHARLICK, Amy. Ethnography in anthropology and its value for education. *Theory into Practice*; 1992; p. 116-125.

ANEXOS

ANEXO B

**ENTREVISTA POR ESCRITO COM PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

I- DADOS PESSOAIS

Sexo [] masculino [] feminino /// Data de nascimento: _____
Idade: _____

Naturalidade: _____ Filhos/idades: _____

[opcionais]

Endereço: _____

CEP: _____ Bairro: _____

Cidade: _____

E-mail: _____ Telefone: _____

II- ESCOLARIDADE

- Educação Infantil (dos 0 aos 5/6 anos): Esteve em creche? []; Fez pré-escola? []
- Ensino Fundamental: [] Estadual [] Municipal [] Particular
- Ensino Médio: [] Estadual [] Municipal [] Particular

Tipo: Escola normal [] CEFAM [] Colegial []

Outro [] _____

- Ensino Superior? Não [] Sim [] /// Faculdade: [] Pública [] Particular

Qual _____ curso?

Outros cursos: [] Especialização [] Mestrado [] Doutorado

Qual _____ curso?

III- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COMO PROFESSOR

- Há quanto tempo exerce a função docente? _____ anos
- Qual a sua situação funcional no momento? [] efetivo [] contratado

- Trabalha em outra Unidade Escolar? sim não
 Rede Municipal Rede Estadual Particular
- Leciona quantas aulas por semana? Nesta escola _____ Em outra escola _____
- Exerce outra profissão? Sim Não Qual?

- Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____ anos
- Esta escola pertence à:
 Rede Municipal Rede Estadual Particular
- Já alfabetizou? Não Sim
 Qual a faixa etária dos alunos alfabetizados?

- Deu aulas como professor(a) polivalente? Para quais anos? 1º ; 2º ; 3º ; 4º ; 5º .

Observações: _____

- Sua Formação Continuada ocorre por meio de:
 reuniões na escola cursos oferecidos pela Prefeitura outro: _____

Observações: _____

- Na biblioteca de sua escola, há livros para os professores?

sim não

Observações: _____

IV. ATIVIDADES DIVERSAS

1. Em suas horas livres, que atividades você realiza? Dentre essas atividades, quais são aquelas de que mais gosta? Por quê?

2. Com relação às suas práticas de leitura, você:

Gosta de ler e lê com frequência.

Gosta de ler, mas quase não lê.

- Não gosta de ler, mas lê por necessidade.
- Não gosta de ler e não lê.
- outro: _____

3. Em que **mídias** estão publicados os textos que você costuma ler?

-em mídias impressas:

- jornais. Quais gêneros? _____
- revistas. Cite algumas: _____
- livros/ textos literários. Cite algum: _____
- livros/ textos não-literários. Quais suas áreas de interesse? _____
- Bíblia/ textos religiosos. _____

-na *internet*:

- textos publicados em redes sociais (*Twitter, Facebook, LinkedIn* etc.)
- outro: _____

4. Com que finalidade você lê?

5. Com relação às suas práticas de escrita, você:

- Gosta de escrever e escreve com frequência.
- Gosta de escrever, mas quase não escreve.
- Não gosta de escrever, mas escreve por necessidade.
- Não gosta de escrever e não escreve.
- outro: _____

6. Que gêneros de texto você costuma escrever?

- textos literários () poesias () contos () crônicas () _____
- textos não-literários () bilhetes () receitas () listas de compra () _____
- textos na *internet*
- () e-mails () blogs () fóruns () chats
 - em redes sociais [*Twitter* (), *Facebook* (), *LinkedIn* () etc.]
- outro: _____

7. Com que finalidade você escreve?

8. Você consegue dedicar tempo para:

[] televisão. Qual seu programa favorito? _____

[] cinema. Citar um filme que foi marcante para você: _____

[] teatro. Quando você frequentou o EF/EM, participou de alguma peça teatral?
outro: _____

V. O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA: PILAR DA MAGIA E PILAR DA INFORMAÇÃO

9. Você lê diariamente para sua classe?

[] não [] sim

10. Você costuma definir os livros que podem ou não ser lidos por seus alunos?

[] não [] sim

Observação: _____

11. Você convida seus alunos para lerem em classe?

[] Somente textos literários (livros infanto-juvenis, fábulas, poesias etc.)

[] Somente textos informativos (jornais, revistas, livro didático etc.)

[] Textos literários e textos informativos.

[] Não convido meus alunos a lerem em classe. Por quê? _____

12. Em caso de resposta afirmativa, que materiais de leitura você oferece à turma?

13. Geralmente, como a leitura dos **textos literários** é realizada pelos alunos?

[] Em voz alta. [] Silenciosa. [] As duas formas.

14. Geralmente, como a leitura dos **textos não-literários** é realizada pelos alunos?

[] Em voz alta. [] Silenciosa. [] As duas formas.

15. Seus alunos podem escolher o tipo de leitura que desejam realizar?

sim não

16. Em caso de resposta afirmativa, qual é o tipo de leitura que eles mais gostam de realizar?

VI. O ENSINO DA LEITURA E DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA OS ALUNOS DE 5º ANO: PILAR DA MAGIA

17. Quando você trabalha com **textos literários** (livros infanto-juvenis, fábulas, poesias etc.), que atividades você costuma realizar com os alunos?

- Contação de histórias.
- Criação de um ambiente propício à leitura, que estimule o diálogo entre os interlocutores.
- Promove o livre acesso aos livros e/ou às produções artísticas.
- Incentiva o trabalho com produções artísticas: dramatizações (), músicas (), pinturas (), modelagem, () escultura () outro: _____

18. Em que locais você costuma realizar a leitura dos **textos literários** com os alunos?

- Somente em sala de aula.
- Somente na biblioteca/sala de leitura da escola.
- Em sala de aula e na biblioteca/sala de leitura da escola.
- outro: _____

19. Que critério você utiliza para escolher um livro de literatura que lerá para sua classe na hora da história?

- Gosto pessoal.
- Escolha da turma.
- Escolha aleatória.
- Critérios variados.
- Não há hora da história em minha classe.
- outro: _____

20. Quando você trabalha com **textos literários**, quais são os itens que você costuma enfatizar com os alunos? (Enumere por ordem de relevância):

- Formato do texto (título, subtítulo, palavras em destaque, gravuras, legenda etc.).
- Gênero do texto.
- Elementos constituintes do texto (personagens, enredo, tempo, cenário etc.).
- Palavras desconhecidas do texto.
- Contexto em que o texto foi escrito.

Autor de texto.

Opinião dos alunos sobre o texto (se gostaram ou não, quais foram as impressões que tiveram etc.)

21. Quando você trabalha com a leitura de **textos literários**, quais são os gêneros textuais que você utiliza com a turma?

22. Dentre os gêneros textuais citados acima, quais são aqueles de que as crianças mais gostam?

23. Sua sala de aula possui uma biblioteca de classe ou um canto especial para leitura?

sim não

Observação: _____

VI. O ENSINO DA LEITURA E DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA OS ALUNOS DE 5º ANO: PILAR DA INFORMAÇÃO

24. Quando você trabalha com **textos informativos** (jornais, revistas, livro didático etc.), que atividades você costuma realizar com os alunos?

Promove debates/discussões sobre determinado tema.

Solicita uma pesquisa sobre um tema em específico.

Trabalha com exercícios de interpretação de texto.

Pede um trabalho escrito.

Dá prova.

outro: _____

25. Em que locais você costuma realizar a leitura dos **textos informativos** com os alunos?

Somente em sala de aula.

Somente na biblioteca/sala de leitura da escola.

Em sala de aula e na biblioteca/sala de leitura da escola.

[] outro: _____

26. Quando você trabalha com **textos informativos**, quais são os itens que você costuma enfatizar com os alunos? (Enumere por ordem de relevância):

- [] Formato do texto (título, subtítulo, palavras em destaque, gravuras, legenda etc.).
- [] Gênero do texto.
- [] Elementos constituintes do texto (personagens, enredo, tempo, cenário etc.).
- [] Palavras desconhecidas do texto.
- [] Contexto em que o texto foi escrito.
- [] Autor do texto.
- [] Opinião dos alunos sobre o texto (se gostaram ou não, quais foram as impressões que tiveram etc.)
- [] Opinião dos alunos sobre o texto (se as informações foram apresentadas/escritas de modo claro, permitindo que os alunos consigam resumir o texto)

27. Quando você trabalha com a leitura de **textos informativos**, quais são os gêneros textuais que você utiliza com a turma?

28. Dentre os gêneros textuais citados acima, quais são aqueles de que as crianças mais gostam?

VIII. O ENSINO DA ESCRITA E DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA OS ALUNOS DE 5º ANO- PILAR DA MAGIA E PILAR DA INFORMAÇÃO

30. Que aspectos da organização textual você julga mais importante, ao avaliar a produção escrita do seu aluno? (Enumere por ordem de relevância):

- [] Adequação ao gênero trabalhado.
- [] Coerência (É possível interpretar o texto?)
- [] Coesão (Os enunciados do texto estão articulados adequadamente por meio de conjunções, pronomes e outros recursos?)
- [] Uso de pontuação.
- [] Desvios ortográficos.

- Desvios referentes ao padrão culto da língua (por exemplo: concordância nominal e verbal)
- Vocabulário.

outro: _____

31. De que forma você corrige a produção escrita de seus alunos?

- Somente assinalando os erros.
- Assinalando os erros e colocando o correto ao lado.
- Somente tecendo comentários no final do texto.
- Assinalando os erros, colocando o correto ao lado e tecendo comentários no final do texto.
- Não realizo correção de produções escritas individuais, porque trabalho com atividades de reescrita em grupo.

outro: _____

32. Com relação às estratégias que você utiliza e/ou considera eficazes para estimular a escrita dos alunos, enumere por ordem de relevância:

- Pedir cópia de texto.
- Trabalhar com exercícios de interpretação de texto.
- Solicitar uma produção escrita.
- Trabalhar com atividades de reescrita em grupo.
- Trabalhar com atividades de retextualização (transformar o texto falado em texto escrito).
- Dar prova.

outro: _____

33. De que modo você costuma trabalhar com a produção escrita em classe?

- Pedindo que os alunos realizem uma produção escrita.
- Solicitando uma cópia de texto.
- Solicitando atividades de interpretação de texto.
- Focalizando a reescrita em grupo e individual.
- Pedindo uma prova.

outro: _____

34. Seus alunos podem escolher o tipo de texto que desejam produzir?

- sim não

35. Em caso de resposta afirmativa, qual é o texto de que eles mais gostam de produzir?

36. Quando você trabalha com atividades de produção escrita, os gênero textuais que você utiliza estão relacionados aos textos:

[] literários (livros infanto-juvenis, fábulas, poesias etc.)

[] informativos (jornais, revistas, livro didático etc.)

[] ambos

Observação: _____

37. Dentre os gêneros textuais que você utiliza para solicitar uma produção escrita, quais são aqueles de que as crianças mais gostam?

IX. REFLEXÕES SOBRE O USO DA GRAMÁTICA E DOS GÊNEROS TEXTUAIS

38. Como você trabalha com a gramática em suas aulas?

39. Explique por que você considera (ou não) importante ensinar gramática para os alunos.

40. Tomando como base a sua experiência docente, que gêneros textuais são mais adequados para motivar os alunos do 5º ano no trabalho com a leitura e com a escrita simultaneamente?

41. O que você entende por ensinar gramática por meio de gêneros textuais?

42. Você acredita que ensinar gramática por meio de gêneros textuais pode contribuir para a melhoria da capacidade discursiva dos alunos? Por quê?

X. O TRABALHO COM A ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

43. Você costuma realizar sondagens em sua turma?

de escrita.

de leitura.

das duas habilidades.

não realizo.

outro: _____

44. Em que momento do ano letivo você realiza as sondagens de leitura e/ou escrita?

somente no início do ano letivo

somente no fim do ano letivo.

no início e no fim do ano letivo.

não realizo.

45. Dê exemplos de atividades de sondagem que você realiza para verificar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos seus alunos.

46. Tomando como base sua experiência docente, quais são as dificuldades mais relevantes dos alunos no que se refere à:

a) **Escrita:**

b) **Leitura:**

c) **Oralidade:**

47. Em sua opinião, que pontos devem (deveriam) ser prioritariamente trabalhados com os alunos, a fim de sanar as dificuldades por eles apresentadas, no que se refere à:

a) **Escrita:**

b) **Leitura:**

c) **Oralidade:**

XI. AMBIENTES ESCOLARES QUE FAVORECEM O TRABALHO COM A ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

48. Com que frequência você costuma levar seus alunos ao laboratório de informática da escola?

[] Uma vez por semana.

[] Uma vez por mês.

Duas vezes por mês.

Outro. Cite: _____

Não levo. Por quê?

49. Que atividades você realiza com os alunos no laboratório de informática?

50. Das atividades citadas, quais eles mais gostam de realizar no laboratório de informática?

51. Com que frequência você costuma levar seus alunos à biblioteca ou à sala de leitura da escola?

Uma vez por semana.

Uma vez por mês.

Duas vezes por mês.

Outro. Cite: _____

Não levo. Por quê?

52. Que atividades você realiza com os alunos na biblioteca ou na sala de leitura?

53. Das atividades citadas, quais eles mais gostam de realizar na biblioteca ou na sala de leitura?

XII. RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

54. Quanto aos recursos didáticos, enumere por ordem de uso aqueles que você mais utiliza no seu dia a dia:

- computador livro de literatura infantil e juvenil vídeo
 jornal revista internet
 livro didático retroprojeto
 outro: _____

55. A escola em que você trabalha adota material didático?

- Livro didático fornecido aos professores pelas editoras.
 Livro didático ou apostila fornecida aos professores pela prefeitura.
 Minha escola não adota nenhum tipo de material didático.

Observação: _____

56. Esse material didático favorece sua prática pedagógica? Por quê?

- sim não em termos

XIII. SUGESTÕES AOS COLEGAS DE PROFISSÃO

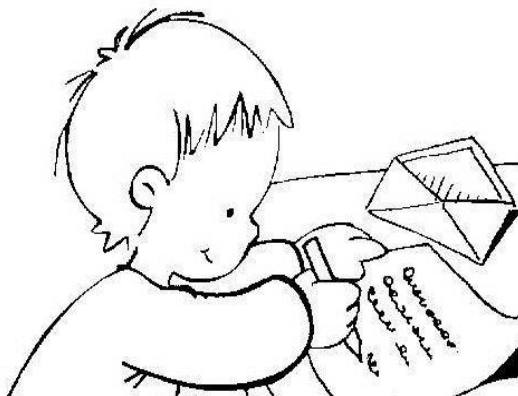
57. Que livros (teóricos ou ficcionais), textos, revistas ou sites você indicaria para um colega de profissão, a fim de que este melhorasse sua prática pedagógica, no que se refere ao trabalho com a oralidade, leitura e escrita?

58. Há algum outro comentário que desejaria acrescentar a este questionário?

Muito obrigada pela participação!

ANEXO C

Nome (ou apelido): _____ Idade: _____ Na escola, estou no _____ ano.
 Sexo: [] masculino [] feminino Data: ____/____/2013
 Educação Infantil [dos 0 aos 6 anos]: Você ficou em creche? [] Frequentou pré-
 escola? []
 Qual o nome dessa primeira escola?

ESCRITA e GRAMÁTICA:**uma entrevista por escrito com alunos e alunas do 5º ano do Ensino Fundamental****I. TRABALHANDO COM A ESCRITA**

1. Você gosta de escrever?

Sim () Não () Outra resposta: _____

2. O que você gosta de escrever?

() cartas () bilhetes () e-mails () fazer cruzadinhas

() poesias

() recados no *Facebook* ou em outras redes sociais.

Outros tipos de texto (cite): _____

3. Que atividades de escrita você mais gosta de realizar na escola? Por quê?

4. Com que frequência você escreve?

Muito () Pouco () Todos os dias () Não tenho o hábito de escrever ()

5. Onde você costuma escrever?

Em casa () Na escola () Em casa e na escola ()

Em outros lugares () Cite: _____

6. Em que momento do dia você costuma escrever?

Manhã () Tarde () Noite () Não tenho o hábito de escrever ()

7. Tem algum lugar especial para escrever?

() Sim () Não

Qual? (cite): _____

8. Qual foi o último texto que você escreveu? Sobre o que era?

9. Você se acha um bom escritor? Por quê?

10. Em sua opinião, para que serve a escrita?

11. Você frequenta a sala de informática de sua escola?

() Sim () Não

12. Quando você vai à sala de informática de sua escola, que atividades você realiza?

() Faço uma pesquisa ou um exercício solicitado pelo professor.

() Consulto um site indicado pelo professor, para realizar uma atividade pedida por ele.

() Consulto um site do meu gosto (brincadeiras, jogos, músicas etc.).

() Realizo outras atividades.

Cite: _____

() Não frequento a sala de informática. Por quê? _____

13. Com que frequência você visita a sala de informática de sua escola?

() Uma vez por semana.

() Uma vez por mês.

() Duas vezes por mês.

() Não frequento.

II. A ESCRITA EM MINHA CASA

14. Em sua casa, quem gosta de escrever?

Pai () Mãe () / Madrasta () Padrasto () Avós () Tios () Irmãos ()
Primos ()

Outros parentes (cite): _____

15. Em sua casa, o que as pessoas gostam de escrever?

() cartas () bilhetes () e-mails () receitas () listas de compra
() recados no *Facebook* ou em outras redes sociais.

Outros tipos de texto (cite): _____

16. Com que frequência as pessoas de sua casa escrevem?

Muito () Pouco () Todos os dias () Não têm o hábito de escrever ()

III. TRABALHANDO COM A ESCRITA (antes do 5º ano)

17. Você se lembra de alguma pessoa em especial, na família ou na escola, que sempre gostou de escrever para você? (Quem era? O que escrevia para você? Vocês conversavam sobre o que estava escrito? Escrevia sempre ou só de vez em quando?)

18. Dos textos que você já escreveu, qual foi o que você mais gostou? E o que menos gostou? Por quê?

19. Quem foi mais importante para te ajudar a escrever?

a família a escola os amigos

Por _____ quê?

20. Você frequentava a sala de informática de sua escola antes do 5º ano?

Sim Não

21. Quando você ia à sala de informática de sua escola, que atividades você realizava?

Fazia uma pesquisa ou um exercício solicitado pelo professor.

Consultava um site indicado pelo professor, para realizar uma atividade pedida por ele.

Consultava um site do meu gosto (brincadeiras, jogos, músicas etc.)

Realizava outras atividades. Cite: _____

Não frequentava o laboratório de informática. Por quê? _____

22. Com que frequência você visitava a sala de informática de sua escola?

- () Uma vez por semana.
- () Uma vez por mês.
- () Duas vezes por mês.
- () Não frequentava.

IV. TRABALHANDO COM A GRAMÁTICA

23. Aprender gramática é importante porque:

- () Aprendemos a classificação das palavras [substantivo, adjetivo, artigo, pronome, verbo etc.]
- () Aprendemos a escrever de forma correta.
- () Entendemos melhor a língua portuguesa.
- () Outra resposta: _____

24. De que forma é mais fácil aprender gramática?

- () Por meio de exercícios que a professora escreve na lousa para a classe resolver.
- () Por meio de textos que a professora usa para discutir com a classe.
- () Acho difícil aprender gramática. Por quê? _____
- () Outra resposta: _____

V. COMENTÁRIOS E SUGESTÕES

25. Você gostou de responder a essas questões? Não() / Sim () / Em termos ().
Por quê?

26. Que atividades de língua portuguesa você gostaria de realizar na escola?

ANEXO D

Nome (ou apelido): _____ Idade: _____ Na escola, estou no _____ ano.					
Sexo: [<input type="checkbox"/>] masculino [<input type="checkbox"/>] feminino		Data: ____/____/2013			
Educação Infantil [dos 0 aos 6 anos]: Você ficou em creche? [<input type="checkbox"/>] Frequentou pré-escola? [<input type="checkbox"/>]					
Qual	o	nome	dessa	primeira	escola?

LEITURA: uma entrevista por escrito com alunos e alunas do 5º ano do Ensino Fundamental



I. TRABALHANDO COM A LEITURA

1. Você gosta de ler?

Sim () Não () Outra resposta: _____

2. O que você prefere ler?

() revistas () livros () poesias () histórias em quadrinho
() textos no *Facebook* ou em outras redes sociais.

Outros tipos de texto (cite): _____

3. Que atividades de leitura você mais gosta de realizar na escola? Por quê?

4. Com que frequência você lê?

Muito () Pouco () Todos os dias () Não tenho o hábito de ler ()

5. Onde você lê?

Em casa () Na escola () Em casa e na escola ()

Em outro lugares ()

Cite: _____

6. Em que momento do dia você costuma ler?

Manhã () Tarde () Noite () Não tenho o hábito de ler ()

7. Tem algum lugar especial para ler?

() Sim () Não

Qual? (cite): _____

8. O que está lendo no momento?

9. Você frequenta a biblioteca ou a sala de leitura de sua escola?

() Sim () Não

10. Quando você vai à biblioteca ou à sala de leitura, que atividades você realiza?

() Escolho um livro do meu gosto para ler.

() Realizo uma pesquisa solicitada pelo professor.

() O professor conta histórias para a turma.

() Não frequento a biblioteca ou a sala de leitura de minha escola. Por quê? _____

11. Com que frequência você visita a biblioteca ou a sala de leitura de sua escola?

- () Uma vez por semana.
 () Uma vez por mês.
 () Duas vezes por mês.
 () Não frequento.

12. Você se acha um bom leitor? Por quê?

14. Em sua opinião, para que serve a leitura?

II. A LEITURA EM MINHA CASA

15. Em sua casa, quem gosta de ler?

Pai () Mãe () / Madrasta () Padrasto () Avós () Tios () Irmãos ()
 Primos ()

Outros parentes (cite): _____

16. Em sua casa, o que as pessoas gostam de ler?

() livros () jornais () revistas () histórias em quadrinho
 () Bíblia
 () textos publicados no *Facebook* ou em outras redes sociais.

Outros tipos de texto (cite): _____

17. Com que frequência as pessoas de sua casa leem?

Muito () Pouco () Todos os dias () Não têm o hábito de ler ()

18. Há livros, revistas, jornais, gibis etc. em sua casa?

Muitos () Poucos () Não há ()

III. TRABALHANDO COM A LEITURA (desde o seu nascimento até o 4º ano)

19. Você se lembra de alguma pessoa em especial, na família ou na escola, que sempre gostou de ler para você? (Quem era? O que lia para você? Ela só lia ou vocês conversavam sobre essas leituras? Lia sempre ou só de vez em quando?)

20. Você se lembra como aprendeu a ler? Qual era sua idade?

21. Dos livros que você já leu, qual foi o que você mais gostou? E o que menos gostou? Por quê?

22. Quem foi mais importante para te ajudar a ler?

() a escola () a família () os amigos

Por quê? _____

23. Você costumava frequentar a biblioteca de sua escola antes do 5º ano?

() Sim () Não

24. Quando você ia à biblioteca de sua escola, que atividades você realizava?

() Escolhia um livro do meu gosto para ler.

() Realizava uma pesquisa solicitada pelo professor.

() O professor contava histórias para a turma.

() Outra atividade (cite): _____

25. Com que frequência você visitava a biblioteca de sua escola?

() Uma vez por semana.

() Uma vez por mês.

() Duas vezes por mês.

() Não frequentava.

IV. COMENTÁRIOS

26. Você gostou de responder a essas questões? Não () / Sim () / Em termos ().

Por quê?

ANEXO E

**USP – Faculdade de Educação – Docente: Prof^a Dr^a IDMÉA SEMEGHINI-SIQUEIRA, linguista
GRADE para mobilizar a percepção do PROFESSOR e desencadear o processo de
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA e FORMATIVA [ADeF] concernente à
PRODUÇÃO ESCRITA:
conhecimento do GRAU DE LETRAMENTO/LITERACIA do ALUNO como estratégia para
a reinvenção de práticas educacionais de LINGUAGEM**

[versão:2002]

Colega PROFESSOR(A) ! Convido-o(a) a ler, inicialmente, todos os grandes tópicos para ter uma visão geral desta grade. A seguir, solicito que realize outra leitura para conhecê-la em detalhes. Informo que, para cada página desta grade, haverá uma folha “sem texto” que viabilizará a análise das produções escritas. Bom trabalho. *Idméa*.

No alto da folha “sem texto”, sobre cada coluna, colocar [número/ NOME do ALUNO / idade], por ex: → [01 / ANA / 11a]

[1] AVALIAÇÃO PRELIMINAR [AP] do professor (Logo após realizar a primeira leitura da produção escrita do aluno, o professor registra a AP.)	
1.1. Produção escrita: individual [PEI] ou em grupo [PEG]	
1.2. Contato prévio do professor com o aluno: conhecido [Alu-CO]; desconhecido [Alu-DES]; outro: _____	
1.3. Edição / versão da PE: única versão [UV]; passada a limpo [PL]; reescrita [REE] [reescrita como construção / processo em que o aluno aprende a olhar o texto como objeto transformável]	
1.4. A topografia da página ou os saberes sobre a organização não-verbal são adequados ao GÊNERO ? [Por ex: se a PE for carta / bilhete, contém todos os elementos dispostos etc.] sim [S]; não [N]; em termos [ET]	
1.5. Este texto foi escrito de maneira legível ? sim [S] não [N] em termos [ET]	
1.6. Do que trata esta produção escrita ? [uma palavra-chave]	
1.7. Esta produção escrita requer título? sim [S] não [N]	
1.8. Houve adequação na escolha do título? sim [S] não [N] em termos [ET]	
1.9. Qual interlocutor o aluno tinha em mente ? Escreveu para quem ler ? Leitor fictício = [LF] Leitor real: colega [LR-Co]; professor [LR-Pr]; pesquisador [LR-Pes]; outro LR: _____	
1.10. Sobre o grau de investimento na escrita pelo aluno. Você considera que este aluno se empenhou para produzir um texto adequado? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	
1.11. De um modo geral, ao se expressar por escrito, o aluno atingiu o objetivo ? Sim [S]; não [N]; em termos [ET]	
1.12. Se houve a especificação de um GÊNERO pelo professor, a produção escrita está adequada à proposta ? Sim [S] não [N] em termos [ET]	

1.13. Principal problema detectado ?	
1.14. Nesta avaliação preliminar, em que categoria esta PE poderia ser classificada ? Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS]	
1.15. Outra observação:	
GÊNERO e TIPOLOGIA	
[2] GÊNERO em questão e a ESTRATÉGIA adotada pelo professor	
2.1. SEM trabalho prévio pelo professor: o gênero é opção do aluno [G-opA] ou é proposto pelo professor [G-pPr]	
2.2. GÊNERO TRABALHADO previamente pelo professor no processo de Avaliação Formativa [G-trab]	
2.2.1. A produção escrita está adequada ao <u>gênero trabalhado</u> ? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	
2.2.2. Se a PE estiver adequada ao <u>gênero trabalhado</u> , pode ser considerada: [PS];[SA]; [RS]	
2.3. Após analisar a “ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA” da produção escrita, que consta do tópico [4] desta grade ANOTE (tanto para o caso 2.1. como para o 2.2.), qual é o tipo de trecho / seqüência predominante : narração [NA]; relato [RE]; descrição [DES]; argumentação [ARG]; explicação [EXP], diálogo [DIA]	
2.3.1. Se apareceram vários tipos de seqüências, anote o conjunto. [Por ex: RE + DES + EXP]	
[3] GÊNEROS ESCRITOS: agrupamentos a partir de tópicos mais amplos. (Localize o gênero em questão e anote.)	
3.1 Íntimo/pessoal: bilhete [bil]; carta informal [car]; cartão postal [pos]; cartão de felicitação [fel]; outros: _____	
3.1.1. Interlocutor: amigo [ami]; colega [col]; namorado [nam]; familiares [fam]; outro: _____	
3.1.2. Não houve possibilidade de identificar o interlocutor: [nãol-Int]	
3.2. Literário e ficcional não-literário	
3.2.1. Acróstico [acr]; poema [poe]; piada [pia]; adivinha [adv]; paródia [par]; fábula [fab]; lenda [len]; cordel [cor]; crônica [crô]; conto de fadas [fad]; conto [con]; narrativa de aventura [ave]; narrativa de ficção [fic]; narrativa de ficção científica [cie]; narrativa de enigma [eni]; <i>sketch</i> ou história engraçada [ske]; outro: _____	
3.3. Relatos / documentação de ações humanas	
3.3.1. Relato de experiência vivida [viv]; relato de viagem [via]; relato histórico [his]; históricos [hst]; diário íntimo [int]; testemunho [tes]; anedota [ane]; curriculum vitae [cv]; notícia [not]; reportagem [rep]; crônica esportiva [esp]; outro: _____	
3.4. Discussão de problemas	
3.4.1. Textos de opinião [t-opi]; carta de leitor [ca-lei]; carta de reclamação [ca-rec]; carta de solicitação [ca-sol]; resenha crítica [re-crí]; crítica literária [cri-lit]; outro: _____	
3.5. Transmissão e construção de saberes	
3.5.1. Texto expositivo [t-expo]; artigo enciclopédico [t-enc]; texto explicativo [t-expli]; resumo de textos expositivos ou explicativo [ree]; relatório de experiência científica [rexp]; entrevista [ent]; verbete de	

dicionário [verdic]; outro _____	
3.6. Instruções, prescrições e descrições	
3.6.1. Instruções de uso [i-uso]; instruções de montagem [i-mon]; receita [rct]; regulamento [reg]; regras de jogo [r-jog]; ordens diversas [o-div]; textos prescritivos [tpr]; formulários [form]; outro: ____	
3.7. [Se necessário, criar outro tipo de agrupamento]	
3.7.1.	
[4] TIPOLOGIA TEXTUAL: protótipo de cada tipo de sequência textual e elementos para análise	
4.1. <u>NARRATIVA</u> = narrar o imaginado [N] / <u>RELATO</u> =relatar o vivido [R]	
4.1.1. Ausência de: introdução [I], conflito/nó [NÓ], conclusão [C]	
4.1.2. Consta na produção escrita a identificação de:	
4.1.2.1. Sujeito ou personagem (seres animados): ser humano [SERhu]; animal [ANI]	
4.1.2.2. Elementos (objetos inanimados): [OBJ]	
4.1.2.3. Apresentação de personagens/sujeitos ou de elementos: de forma direta = por descrições [ApDir] ou indireta = por sua fala ou comportamento [ApIn]	
4.1.3. Tempo predominante: passado [PA]; presente [PRE]; futuro [FU]	
4.1.4. Espaço (é situado?) [S] [N]	
4.1.5. Narrador observador/3ª p. [NO] narrador personagem/1ª p. [NP]	
4.1.6. Há mudança de foco narrativo? [S] [N]	
4.1.7. Há mudança aceitável de foco narrativo? [S] [N]	
4.1.8.	
4.2. <u>DESCRIÇÃO</u> : fazer ver / ouvir / sentir ... [DES]	
4.2.1. Descrição de ação: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	
4.2.2. Descrição física : adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	
4.2.3. Descrição psicológica: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	
4.2.4. Descrição de ambiente: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	
4.2.5.	
4.3. <u>ARGUMENTAÇÃO</u> : uso de ideias / argumentos para convencer [ARG]	
4.3.1. Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	
4.3.2. Predominância de ARG adequada [AD]	
4.3.3. Predominância de ARG inadequada: confusa [CON]; insuficiente [INS]; contraditória [CNT]; "achismo" [ACH]	
4.3.4. Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [DIG]; outro: _____	
4.3.5. Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COI]	
4.3.6.	

4.4. <u>EXPLICAÇÃO</u> : fazer compreender [EXP]	
4.4.1. Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	
4.4.2. Há um problema [PRO] a ser resolvido ou uma questão [QUES] a ser respondida ?	
4.4.3. São estabelecidas relações de causa e efeito ? Sim [S] Não [N]	
4.4.4. Função específica: informar [INFO] ou ensinar-fazer [IN-FA]	
4.4.5. Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [DIG]; outro: _____	
4.4.6. Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COI]	
4.4.7.	
4.5. <u>DIÁLOGO</u> / CONVERSAÇÃO	
4.5.1. Turnos conversacionais. Quantos ? [nº]	
4.5.2. As trocas se apresentam de forma hierarquizada e coordenada ? sim [S] não [N] em termos [ET]	
4.5.3. Na produção escrita, há elementos do contexto que permitem a compreensão dos turnos conversacionais ? sim [S] não [N] em termos [ET]	
4.5.4.	
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO: COERÊNCIA E COESÃO	
[5] ORGANIZAÇÃO SUBJACENTE DO TEXTO: <u>COERÊNCIA</u>	
5.1. Coerência global [S] [N] [em termos]	
5.2. Incoerências locais [S] [N]	
Nos itens abaixo, ANOTAR sinteticamente, na coluna do aluno, o problema detectado. Se não for possível, escreva [S] ou [N]	
5.2.1. Incoerência semântica (uso inadequado de itens lexicais). Ex.: “executar problemas”	
5.2.2. Incoerência sintática. Ex.: “A felicidade, onde não existem técnicas científicas, ...”	
5.2.3. Incoerência estilística. Ex.: “... quero expressar meus sentimentos por sua mãe ter batido as botas.”	
5.2.4. Incoerência pragmática. Ex.: Se [a] pergunta X e [b] responde Y, como no caso que segue:.. [A]: Você me empresta seu livro? [B]: Hoje eu comi uma pipoca deliciosa.	
5.2.5. Incoerência referente ao conhecimento do mundo. Ex.: Quando fui à Europa, visitei as pirâmides do Egito.	
5.2.6. Incoerência “estrutural” (período incompleto/truncado)	
5.2.7. Incoerência provocada por lacunas (ausência de fatos que deveriam ter sido apresentados)	
5.2.8. Outros tipos. Especificar:	
[6] ORGANIZAÇÃO SUPERFICIAL DO TEXTO: <u>COESÃO</u>	
6.1. Análise do <u>USO</u> de alguns itens específicos:	

6.1.1. Recursos da ORALIDADE na produção escrita: uso como elemento coesivo. Ex.: e, então, daí, aí, por falar nisso, etc. [citar]	
6.1.1.1.	
6.1.2. Repetições	
6.1.2.1. Uso repetitivo de pronomes pessoais do caso reto. [citar]	
6.1.2.2. Uso de repetição lexical (simples ou complexa). Ex.: amigos/amigas amigo/amizade	
6.1.2.3. Uso de repetição por paráfrase. Ex.: verificar/constatar autor/escritor	
6.1.2.4. Uso de repetição hiponímica. Ex.: animal/gato	
6.1.2.5. Uso de repetição por substituição. Ex.: raça/ela	
6.1.3. Conectivos / Conjunções	
6.1.3.1. Uso de conjunções coordenadas [citar]	
6.1.3.2. Uso de conjunções subordinadas [citar]	
6.1.3.3. Ausência de conectivo: aceitável [Co- <i>aus</i>] ; problemática [Co- <i>aus-pro</i>]	
6.1.3.4.	
6.2. Paragrafação	
6.2.1. Texto constituído de 1 único parágrafo: sim [S] ou não [N]	
6.2.2. Delimitação dos parágrafos: adequada [A] ou inadequada [I]	
6.2.3. Predominância nos parágrafos: de períodos simples [PeS] ou compostos [PeC]	
6.2.4. Quanto aos períodos compostos, predominância de: coordenação [COOR] ou subordinação [SUBOR]	
6.3. Discurso direto e indireto	
6.3.1. Discurso direto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]	
6.3.2. Discurso indireto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]	
6.4. Pontuação	
6.4.1. Período muito longo, tornando o parágrafo confuso	
6.4.2. Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do período	
6.4.3. Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do parágrafo	
6.4.4. Pontuação no final de frase: adequada [A] ou inadequada [I]	
6.4.5. De um modo geral, as inadequações observadas (as que ocorreram e as ausentes) podem ser caracterizadas, como: pouco relevantes [PR]; já interferem na legibilidade [InL]; graves [GR]	
6.5.	
[7] VOCABULÁRIO	
7.1. Uso de gírias [quais ?]	
7.2. Uso de termos regionais [quais ?]	
7.3. Uso de termos provenientes de outras línguas. Neologismo [NE] Ex: deletar. /// Estrangeirismo [ES] Ex: <i>cartoon</i> [quais ?]	
7.4. Invenção/criação de termo novo / inexistente pelo aluno [quais ?]	

7.5.		
[8] FREQUÊNCIA DE “DESVIOS” REFERENTES AO PADRÃO CULTO DA LÍNGUA		
8.1. Concordância inadequada: gênero [GE]; número [NU]; pessoa [PE]; tempo [TE]		
8.2. Regência inadequada: nominal [RN] ou verbal [RV]		
8.3. Pronome		
8.3.1. Oblíquo: uso adequado [AD] uso inadequado [I] ausência [AU]		
8.3.2. Reto (para eu / para mim): uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]		
8.3.3. Relativo: uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]		
[9] DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA → Nível = PALAVRA		
9.1. LEVANTAMENTO DO USO DE PALAVRAS em função da norma ortográfica [Vamos considerar que os “ espaços ” delimitam as “ palavras ”. Ao contar, eliminar as palavras repetidas.]		
9.1.1. Número de “palavras” desta produção escrita SEM desvios ortográficos: [.....]		
9.1.2. Número de “palavras” desta produção escrita COM desvios ortográficos: [.....]		
9.2. SEGMENTAÇÃO DE PALAVRA no final da linha: adequada [A] ou inadequada [I]		
9.3.		
[10] TRÊS DIFERENTES TIPOS DE “DESVIOS ORTOGRÁFICOS”: → Nível = PALAVRA		
1º tipo: Trocas: SURDA / SONORA	10.1. p / b	
	10.2. t / d	
	10.3. f / v	
	10.4. q / g	
2º tipo: Interferências da ORALIDADE [decorrentes da variação	10.5. l / r [probrema]	
	10.6. lho / io	
	10.7. - r / ∅	
	10.8. - s / ∅	
	10.9. am / ão / o [falaro]	
	10.10. ai / a [embaxo] [mais→mas]	
	10.11. ei / e [leitero]	
	10.12. ie / e [pacência]	
	10.13. e / i [minino]	
	10.14. - e / -i [leiti]	
	10.15. e / ei [feiz]	
	10.16. em / eim [tambeim]	

linguística]	10.17. ou / o [poco]	
	10.18. ou / u [truxe]	
	10.19. o / u [buneco]	
	10.20. - o / - u [dadu]	
	10.21. acréscimo de vogais [adimirou] [peneu]	
	10.22. acréscimo de consoantes [muinto]	
	10.23. junção de palavras [derrepente]	
	10.24. “transcrição fonética” [sescondero]	
3º tipo:	10.25. j / g	
	10.26. r / RR	
Desvios da ORTOGRAFIA Padrão no Brasil	10.27. x / ch	
	10.28. s / z	
	10.29. s / ss / sc / c / ç / xc	
	10.30. l / u	
	10.31. lh / li	
	10.32. m / n	
	10.33. h (+ ou –)	
	10.34. Ausência de vogais [advinhou]	
	10.35. Ausência de consoantes [vederam]	
	10.36. Ausência de sílaba na palavra	
	10.37. Acentuação: ausência	
	10.38. Acentuação: uso inadequado	
	10.39. Maiúsculas: ausência	
	10.40. Maiúsculas: uso inadequado	
10.41. Desmembramento de palavras [a gulha / perceber-mos]		
10.42. outros		
[11] OBSERVAÇÃO FINAL: Tendo em vista a formação de grupos heterogêneos na classe, em função desta grade e de todos os alunos da classe, esta produção escrita pode ser considerado:		
Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS]		

IMPORTANTE:

* Para que haja uma interação de todos os professores de LÍNGUA MATERNA com a GRADE, foram utilizados apenas os termos técnicos que julgamos necessários.

* AGRADECIMENTOS aos ALUNOS da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II – TURMAS 1997, 1998, 1999, 2000 e 2001 do curso de Licenciatura da FEUSP que participaram das reformulações da GRADE.

* As referências bibliográficas desta grade estão inseridas no artigo:

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa (2002). Questions de lettrément-d’alphabétisation-de littéracie indiquent de nouvelles voies pour la nécessaire refonte de la didactique de la langue maternelle au Brésil. Anais. Colloque: “La Littéracie: le rôle de l’école”. Grenoble: IUFM / Université Stendhal Grenoble 3. [Participação dos alunos da FEUSP/MELP I e II– 2002]

Principais autores citados: BAKHTIN, M.; ADAM, J-M.; BRONCKART, J-P; DOLZ, J & SCHNEUWLY, B.