



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS (NCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO (MEDUC)**

Rosemeri Krumenaur Stangue

**A ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA INTERVENÇÃO
COM ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE ARIQUEMES (RO)**

**Porto Velho/RO,
2019.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S785e Stangue, Rosemeri.

A escrita na perspectiva histórico-cultural : uma intervenção com acadêmicos de pedagogia de Ariquemes (RO) / Rosemeri Stangue. -- Porto Velho, RO, 2020.

150 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Linguagem escrita. 2.Intervenção pedagógica. 3.Pedagogia. 4.Teoria histórico-cultural da atividade. I. Castro, Rafael Fonseca de. II. Título.

CDU 37.013(811.1)

Bibliotecário(a) Rejane Sales de Lima Paula

CRB 11/903

ROSEMERI KRUMENAUER STANGUE

**A ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA INTERVENÇÃO
COM ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE ARIQUEMES (RO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro

Linha de pesquisa: Formação Docente

**Porto Velho/RO,
2019.**

ROSEMERI KRUMENAUR STANGUE

**A ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA INTERVENÇÃO COM
ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE ARIQUEMES (RO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

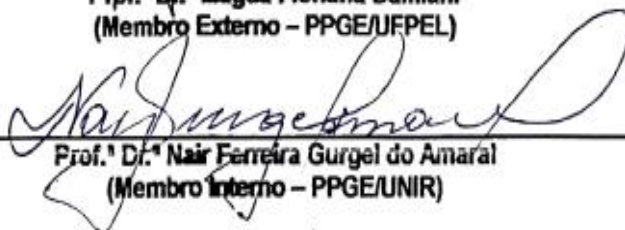
Data da aprovação: / /



Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
(Orientador - PPGE/UNIR)



Prof.ª Dr.ª Magda Floriana Damiani
(Membro Externo - PPGE/UFPEL)



Prof.ª Dr.ª Nair Ferreira Gurgel do Amaral
(Membro Interno - PPGE/UNIR)



Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Suplente - PPGE/UNIR)

Porto Velho/RO,
2019.

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, **Emmanuel Krumenaur Stangue** e **Gabriel Krumenaur Stangue** (Presentes de Deus).

Ao meu esposo, **Alberto Dias Stangue** (companheiro de todos os momentos).

Aos meus pais, **Doralino Krumenaur** (in memoriam) e **Augusta Antônia Krumenaur** (in memoriam) (pelo exemplo e amor incondicional).

AGRADECIMENTOS

Ingressar no mestrado foi uma grande realização pessoal e profissional para mim, pois era um sonho muito distante. Nesses dois anos, enfrentei muitos desafios, mudanças de rotina familiar, horas de estudos e viagens. Porém, tudo valeu a pena! Ao concluir esse percurso, agradeço, primeiramente, a Deus que me conduziu até aqui. Nessa trajetória, contei com a colaboração de familiares, amigos, colegas e instituições de ensino envolvidas na pesquisa. Para tanto, quero manifestar minha gratidão a todos e, especialmente, a:

Meu esposo, Alberto, pelo constante apoio, amor e compreensão.

Aos meus filhos, Emmanuel e Gabriel, por compreenderem minhas ausências e por todo amor e carinho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro, por todos os ensinamentos, confiança e imensa contribuição à minha escrita.

Às professoras da banca examinadora, pela minuciosa leitura e valiosas contribuições à minha pesquisa: Profa. Dr.^a Magda Floriana Damiani, Profa. Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral e Profa. Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia e a todos os docentes, pelos conhecimentos partilhados.

Aos meus colegas da turma PPGE/UNIR 2017, pelo companheirismo e pelas aprendizagens.

Aos professores do curso de Pedagogia da UNIR de Ariquemes (RO), pelo apoio para a realização da minha pesquisa.

Aos acadêmicos do 4º período do curso de Pedagogia da UNIR/Ariquemes (RO), pela participação na pesquisa e confiança no meu trabalho.

Às amigas, Ana Cláudia Oliveira da Silva, Carma Martini, Elizeth Coelho Leal e Maria Zenaide Gambardi, pelo constante apoio e palavras de motivação nos momentos difíceis.

Enfim, a todos que me incentivaram nessa caminhada.

EPÍGRAFE

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.*

*Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutual,
açula a atenção, isca-a como o risco.*

“Catar Feijão”

João Cabral de Melo Neto

STANGUE, Rosemeri K. **A Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural: uma Intervenção com Acadêmicos de Pedagogia de Ariquemes (RO)**. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2019.

Resumo

Dificuldades na expressão escrita são comuns em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. Este fato torna-se ainda mais preocupante quando relacionado a acadêmicos de Pedagogia, futuros professores alfabetizadores. Partindo deste preocupante cenário, elegeu-se a seguinte questão de pesquisa: em que medida uma intervenção pedagógica sistematizada possibilita o aprimoramento da produção escrita de acadêmicos de Pedagogia? Diante deste questionamento, a presente pesquisa objetivou planejar, implementar e avaliar uma intervenção constituída por uma proposta didática para o aprimoramento da escrita de acadêmicos de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Ariquemes (RO). A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, efetivou-se no período de setembro de 2018 a março de 2019. Fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, com foco nos conceitos vygotkianos de mediação, consciência e controle, somados a pressupostos da Linguística Textual e em diálogo com pesquisas recentes sobre a temática. A intervenção caracterizou-se pela realização de práticas pedagógicas inovadoras relativas ao ensino da escrita, avaliadas ao final. Os participantes foram seis acadêmicos do 4º período de Pedagogia, selecionados intencionalmente segundo diagnósticos de desempenho quanto ao uso da escrita, realizados com toda a turma, a partir de critérios definidos pela pesquisadora e pela disponibilidade em participarem da investigação. A implementação ocorreu mediante intervenções da pesquisadora nos textos dos acadêmicos, ressaltando a importância da percepção dos próprios problemas e das dificuldades de escrita para que, então, fosse possível corrigi-los e controlá-los. Apoiou-se na orientação teórica da Linguística Textual, na qual o texto é considerado como mais que uma simples soma das frases, pois é produto de uma atividade verbal consciente, planejada e intencional, cujas características dependem de sua realização sociodiscursiva, conduzida por meio de conhecimentos linguísticos e aspectos histórico-culturais. Os instrumentos de coleta de dados foram: análise linguística dos textos produzidos pelos acadêmicos durante a pesquisa e duas entrevistas semiestruturadas realizadas *online* com os participantes. Os textos foram analisados mediante avaliação linguística e gramatical e as entrevistas via análise textual discursiva. A constituição das categorias seguiu pressupostos de Moraes, culminando em três: 1) Tomada de consciência sobre problemas na produção de textos escritos; 2) Controle e aprimoramento do ato de escrever; 3) Avaliação da intervenção pedagógica. Os resultados encontrados sugerem: (i) a ampliação da tomada de consciência acerca dos problemas de escrita por parte dos acadêmicos; (ii) sua percepção acerca da necessidade de revisar os textos, bem como preocupação em transmitir informações coesas e precisas aos interlocutores; (iii) seu entendimento sobre a importância de conhecer os conteúdos científicos de língua portuguesa e sua aplicabilidade na escrita, de forma contextualizada; (iv) aumento de suas possibilidades de controle diante de aspectos relacionados à produção de textos, em especial, acerca do uso da vírgula, do ponto-final e de conectivos; (v) avaliação positiva da intervenção realizada, reforçando a importância de ações pedagógicas sistematizadas para o

ensino da escrita, associando as normas da língua padrão à produção textual, tendo em vista que os resultados desta investigação evidenciam que a intervenção realizada contribuiu para a melhora da capacidade de escrita de seus participantes. Espera-se que esse processo pedagógico-interventivo possa contribuir para o desenvolvimento de outras ações pedagógicas para o ensino da escrita.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Intervenção pedagógica. Pedagogia. Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

ABSTRACT

Difficulties in written expression are common at all levels in Brazilian educational system. This fact becomes even more worrying when related to Pedagogy academics, future literacy teachers. From this worrying scenario, the following research question was chosen: to what extent does a systematized pedagogical intervention promotes Pedagogy academics' written production improvement? Given this questioning, the present research aimed to plan, implement and evaluate an intervention consisting of a didactic proposal for the improvement of writing expression of Brazilian Federal University Pedagogy academics from Ariquemes, Rondônia State. This research, supported by a qualitative approach, and of a pedagogical intervention nature, took place from September 2018 to March 2019. It was based on the theoretical-methodological assumptions of the Historical-Cultural Activity Theory, focusing on Vygotskian concepts of mediation, awareness and control, together with Textual Linguistics assumptions and dialog with research on the subject. The intervention was characterized by innovative pedagogical practices related to the teaching of writing, evaluated at the end. The participants were six students from the 4th period of Pedagogy Course, intentionally selected according to performance diagnoses regarding the use of writing, realized in the whole class, based on criteria defined by the researcher and on the students' availability to participate in the investigation. The implementation took place through interventions by the researcher in the academic texts, emphasizing the importance of perceiving their own problems and writing difficulties, making possible for them to correct and control their writing problems. It was supported by the theoretical orientation of Textual Linguistics, in which the text is considered as more than a simple sum of sentences, as it is the product of a conscious, planned and intentional verbal activity, whose characteristics depend on its socio-discursive realization, conducted through linguistic knowledge and historical-cultural aspects. The data collect instruments were: linguistic analysis of the texts produced by the academics during the research and two online semi-structured interviews. The texts were analyzed through linguistic and grammatical evaluation and the interviews through discursive textual analysis. The constitution of the categories followed Moraes' assumptions, resulted in three: 1) Raising awareness of problems in texts production; 2) Control and improvement of the act of writing; 3) Pedagogical intervention Evaluation. The results suggest: (i) expanding of students' awareness of their writing problems; (ii) perception of the need to revise the texts, as well as concern to convey cohesive and accurate information to the interlocutors; (iii) understanding of the importance of knowing the

scientific contents of Portuguese language and its applicability in writing, in a contextualized way; (iv) increased possibilities of control in relation to aspects related to the production of texts, especially of the use of comma, endpoint and connectives; (v) positive evaluation of the intervention, reinforcing the importance of systematized pedagogical actions for the teaching of writing, associating the norms of the cultured language to textual production, considering that this investigation results show that the intervention contributed to the improvement of writing ability of its participants. It is hoped that this pedagogical-interventional process can contribute to development of other pedagogical actions for the teaching of writing.

Key words: Written language. Pedagogical intervention. Pedagogy. Cultural-Historical Activity Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisas
CHAT	- Cultural-Historical Activity Theory
FPS	- Funções Psíquicas Superiores
HISTCULT	- Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	- Ministério da Educação
PISA	- Programa Internacional de Avaliações de Estudantes
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
RO	- Rondônia
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPEL	- Universidade Federal de Pelotas
UNINTER	- Centro Universitário Internacional
UNIR	- Universidade Federal de Rondônia
UNOESTE	- Universidade do Oeste Paulista
ZDI	- Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de texto classificado como “maior dificuldade”	70
Figura 2 – Exemplo de texto classificado como “média dificuldade”	71
Figura 3 – Exemplo de texto classificado como “menor dificuldade”	72
Figura 4 – Texto para análise e apontamento de impropriedades da linguagem	76
Figura 5 – Texto produzido por Lygia com um parágrafo	78
Figura 6 – Esquema da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo	78
Figura 7 – Proposta de produção escrita na Etapa 2	80
Figura 8 – Fórum na sala virtual na Etapa 2	81
Figura 9 – Texto para leitura e análise sobre o uso da vírgula	82
Figura 10 – Regras de uso da vírgula	83
Figura 11 - Exemplos de uso da vírgula na inversão da ordem canônica de uma frase	84
Figura 12 – Texto para reflexão sobre o uso do ponto-final.....	85
Figura 13 – Ilustração de períodos com pontuação adequada	86
Figura 14 – Atividade no fórum da sala virtual sobre o emprego da pontuação na Etapa 5.....	87
Figura 15 – Proposta de produção textual na etapa 5.....	88
Figura 16 – Texto para análise dos recursos de coesão textual.....	90
Figura 17 – Análise dos recursos semânticos utilizados na produção textual	90
Figura 18 – Atividade sobre o uso das conjunções aplicadas ao texto	91
Figura 19 – Texto de Cecília enviado para a reescrita.....	93
Figura 20 – Fórum sobre pontuação realizado na sala virtual.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos de coesão usualmente utilizados no texto	52
Quadro 2 – Esquema dos processos de coesão conectiva.....	55
Quadro 3 – Principais problemas nos textos produzidos na avaliação diagnóstica ..	67
Quadro 4 – Critérios de correção dos textos iniciais para a classificação dos graus de dificuldade na escrita pelos acadêmicos	69
Quadro 5 – Resultado da avaliação diagnóstica da escrita dos acadêmicos de Pedagogia	73
Quadro 6 – Descrição das etapas da intervenção pedagógica	75
Quadro 7 – Textos produzidos e respectivas etapas	108
Quadro 8 – Principais problemas de pontuação (textos da avaliação diagnóstica).	109
Quadro 9 – Análise comparativa sobre pontuação: texto diagnóstico e respectiva reescrita.....	115
Quadro 10 – Demonstrativo do uso das conjunções no texto diagnóstico	119
Quadro 11 – Relação dos principais problemas de conjunções nos textos iniciais.	121
Quadro 12 – Análise comparativa das conjunções: texto diagnóstico e respectiva reescrita.....	124

SUMÁRIO

SOBRE A PESQUISADORA	15
1. INTRODUÇÃO	17
2. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE (CHAT).....	21
2.1 Breve histórico da CHAT	21
2.2 A CHAT e a Educação	25
2.3 Consciência e controle: implicações no desenvolvimento da escrita	29
3. O CARÁTER SOCIAL DA LINGUAGEM E SUA RELEVÂNCIA PARA A PRODUÇÃO ESCRITA	33
3.1 A linguagem e sua relação com a produção escrita	34
3.2 O texto dissertativo-argumentativo na perspectiva da Linguística Textual	38
3.3 A escrita no contexto educacional brasileiro	40
3.4 Prática de análise linguística como ação pedagógica	46
3.5 A pontuação.....	49
3.6 A coesão textual: uso dos conectivos	51
3.7 Pesquisas relacionadas.....	58
4. PERCURSO INVESTIGATIVO.....	63
4.1. Proposta de intervenção pedagógica para o aprimoramento da escrita acadêmica.....	66
4.1.1 <i>Diagnóstico inicial e delimitação do contexto empírico.....</i>	<i>66</i>
4.1.2 <i>Planejamento da intervenção</i>	<i>74</i>
4.1.3. <i>Implementação da intervenção</i>	<i>75</i>
4.1.3.1 <i>Etapa 1 – Concepção de texto, Introdução ao texto dissertativo- argumentativo e impropriedades da linguagem.....</i>	<i>76</i>
4.1.3.2 <i>Etapa 2 – Produção textual 2 e fórum sobre as implicações na escrita devido ao uso de celulares e redes sociais.</i>	<i>79</i>
4.1.3.3 <i>Etapa 3 – A relevância do uso adequado da vírgula no texto</i>	<i>82</i>
4.1.3.4 <i>Etapa 4 – A importância do ponto-final para a organização e clareza do texto.</i>	<i>85</i>
4.1.3.5 <i>Etapa 5 – Pontuando o texto: aplicação da vírgula e do ponto-final e produção textual 3.....</i>	<i>87</i>
4.1.3.6 <i>Etapa 6 – A contribuição dos conectivos para a sequência lógica do texto ..</i>	<i>89</i>
4.1.3.7 <i>Etapa 7 – Atividades: o valor semântico das conjunções.....</i>	<i>91</i>

4.1.3.8 <i>Etapa 8 – Reescrita dos textos: a tomada de consciência e o desenvolvimento da autonomia da escrita pelos acadêmicos</i>	92
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS (AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO)	95
5.1. Categoria 1: Tomada de consciência sobre problemas na produção de textos escritos.....	97
5.2 Categoria 2: Controle e aprimoramento do ato de escrever.....	103
5.2.1 – <i>Apropriação e aplicação dos conceitos científicos de língua portuguesa para a escrita</i>	103
5.2.2 – <i>Pontuação: vírgula e ponto-final</i>	108
5.2.3 – <i>Conectivos: conjunções coordenativas e subordinativas</i>	118
5.3. Categoria 3: Avaliação da intervenção pedagógica.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	141

SOBRE A PESQUISADORA

Minha formação profissional divide-se entre o trabalho na iniciativa privada e no setor público. No Ensino Médio, fiz o curso de Técnico em Contabilidade, em Planalto, minha cidade natal, no interior do estado do Paraná. Durante 12 anos, trabalhei em empresas, com atuação em diversos cargos nos setores administrativo e financeiro. Fui responsável, também, pela implantação da certificação de qualidade ISO 9000 na indústria de móveis, na qual trabalhei durante sete anos.

Embora tendo uma considerável trajetória profissional em empresas, optei por não continuar os estudos nesta área. E, mesmo enfrentando muitas críticas, resolvi fazer o curso superior de Letras, pois percebi que tinha afinidade com a docência. Em 2001, logo após a conclusão da graduação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), fui aprovada no concurso do estado de Rondônia, com lotação na cidade de Ariquemes, onde ainda permaneço.

Em 2004, conclui a Especialização em “Linguagem e Educação”, ofertada pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a qual foi relevante para o meu aperfeiçoamento profissional, principalmente, para os estudos sobre linguagem. Durante o período de docência, tive a oportunidade de desenvolver diversos projetos, em especial, na área de produção textual, cujo trabalho me trouxe grande satisfação profissional e pessoal.

Nesse percurso da escrita, tive a oportunidade de ser professora orientadora de dois estudantes semifinalistas e um finalista, nas três últimas edições da Olimpíada de Língua Portuguesa – *Escrevendo o Futuro* (2012 – 2014 - 2016), na categoria Artigo de Opinião. No Concurso de Redação “Jovem Senador”, orientei o aluno que representou Rondônia no Senado Federal, por meio da escrita de um texto dissertativo-argumentativo. Entretanto, independente das premiações, realizei um trabalho com todos os estudantes das turmas em que lecionei, por meio de oficinas de escrita. Nesse contexto, o que mais me encantava era o fato de ver o progresso desses estudantes e a possibilidade de se tornarem mais proficientes na escrita, respeitando o ritmo e as especificidades de cada um.

Motivada pela causa do Autismo, como mãe e profissional, iniciei meus estudos nessa área em 2011. Por iniciativa própria, participei de diversos cursos de formação relacionados ao assunto. Em 2016, conclui a especialização em “Educação na Perspectiva do Ensino Estruturado para Autistas”, pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Os conhecimentos adquiridos nessa

especialização contribuíram para minha formação docente e também proporcionaram a socialização dessa aprendizagem com profissionais da Educação, pais e acadêmicos, por meio da realização de palestras e minicursos.

Em 2017, ingressei no Ensino Superior como professora credenciada da UNIR, no Campus de Ariquemes/RO, nas disciplinas de Sociolinguística e Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa. Neste mesmo ano, tive a grata satisfação de ser aprovada na seleção do Curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIR), o qual tem me proporcionado a aquisição de novos conhecimentos, por meio das disciplinas ministradas ao longo do curso, bem como o aprofundamento dos estudos acerca da perspectiva Histórico-Cultural, oportunizados nos encontros do Grupo de Pesquisa – *HistCult* – Coordenado pelo Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro.

Encerro essa breve descrição, informando que farei uso da primeira pessoa do singular nesta dissertação, pois considero que esse estilo de escrita possibilita maior aproximação com o leitor.

1. INTRODUÇÃO

A linguagem, como um artefato cultural de grande valor, possibilita o desenvolvimento e a relação do homem com seus semelhantes, em um processo de trocas sociais. Explica Travaglia (2001) que o ser humano, ao comunicar-se, não somente traduz ou exterioriza um pensamento, mas realiza ações, age e atua sobre o interlocutor, evidenciando, assim, a importância dos aspectos histórico-culturais presentes nos processos comunicativos.

Vygotski¹ (1925/1991), ao considerar a pessoa como um ser social, cuja singularidade se constitui enquanto membro de um grupo sociocultural específico, acredita que o desenvolvimento do psiquismo humano realiza-se no processo de apropriação da cultura, mediante a comunicação entre pessoas.

A escrita é considerada como uma função específica de linguagem, que difere da fala pela estrutura e pelo modo de funcionamento. O ato de escrever pressupõe um leitor que interprete seu produto, sem a presença de seu criador (RIOLFI et al., 2014). A relevância da linguagem escrita é evidenciada pelo seu valor de registro, que atravessa o tempo, bem como pela sua importância histórico-cultural na constituição dos sujeitos na sociedade.

De acordo com os pressupostos de Vigotski (2000), a relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos, nos planos histórico e cultural. A verdadeira substância da linguagem, conforme defendido por Bakhtin (2014), é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação. Nessa perspectiva teórica, Koch (2016) enfatiza que os textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, cujas ações são coordenadas para alcançar um fim social, conforme as condições em que a atividade verbal se realiza.

A partir dessas ideias, é possível associar o pensamento de Vygotsky à perspectiva bakhtiniana da linguagem, da mesma forma que se vincula à concepção dos autores da Linguística Textual (LT), Travaglia (2001), Marcuschi (2003) e Koch (2006), acerca da importância dos aspectos sociodiscursivos envolvidos na produção escrita. Adotando essas linhas teóricas, entende-se que o texto é um produto social e que está interligado à história e às relações organizadas dos

¹ O nome deste autor é grafado de várias formas na bibliografia existente. Optei por empregar a grafia Vygotsky, porém, preservei nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

indivíduos. Em adição a isso, para que a mensagem do texto seja entendida, é necessária a articulação entre elementos discursivos e gramaticais.

Em relação à expressão escrita dos estudantes, conforme apontam Castro e Damiani (2017), problemas são observáveis em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. Quando se trata da produção escrita de universitários, Furlanetto (2001); Damiani et al. (2011) e Alves (2013) argumentam que são frequentes as declarações de professores acerca das dificuldades que os acadêmicos apresentam para se expressarem adequadamente, mesmo que possuam muitas ideias. Para Castro e Damiani (2017), tal fato conduz a uma necessária reflexão sobre a qualidade do ensino da escrita no país. Nesse sentido, Abaurre (2012) explica que se faz necessário que esses estudantes entrem em contato com diferentes tipos de textos, a fim de que possam reconhecer suas características estruturais e produzi-los de modo eficiente.

Diante desse contexto, e com o objetivo de aprimorar a capacidade de produção escrita dos acadêmicos de Pedagogia, futuros professores alfabetizadores da Educação Básica, foi desenvolvida, por meio de uma proposta didático-metodológica de intervenção, a implementação de uma metodologia sistemática de exercícios de produção textual para o aprimoramento de suas escritas. Segundo Castro e Damiani (2017), uma intervenção pedagógica sistematizada pode instigar a escrita autorreflexiva e tem o potencial de despertar a consciência do escritor para o fato de que ele escreve para um interlocutor. Tal intervenção pode, também, servir como alerta sobre a importância de conhecer as regras gramaticais, a fim de melhorar a expressão escrita do pensamento.

A proposta de intervenção parte do pressuposto da relevância desse tipo de processo pedagógico e dialógico pela pesquisadora que, além do importante trabalho com os conteúdos (teórico-conceituais) necessários para o aprimoramento da escrita dos estudantes, passa a ser uma agente mediadora por meio de intervenções sistematizadas.

A presente investigação baseia-se metodologicamente na perspectiva da pesquisa do tipo intervenção pedagógica – nos moldes preconizados por Damiani et al. (2013) – cujo objetivo é planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica para aprimorar a escrita acadêmica de um grupo de estudantes universitários. A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu por meio da escrita de um texto dissertativo-argumentativo por acadêmicos do 4º período do Curso de

Pedagogia da UNIR, Campus de Ariquemes/RO, que serviu para a realização de uma avaliação diagnóstica inicial da escrita desses estudantes. Participaram da avaliação 29 acadêmicos, sendo sete do gênero masculino e 22 do gênero feminino. Após a correção dos textos pela pesquisadora, avaliados por meio de critérios pré-estabelecidos, que envolveram aspectos discursivos e gramaticais, as produções foram classificadas conforme o grau de dificuldade dos acadêmicos na escrita. Ao final, foram selecionados seis estudantes, dois em cada nível, numa variação entre maior, média e menor dificuldade.

Como educadora, considero que o ensino da escrita necessita de atuações mediadas e orientadas pelo professor, as quais possibilitem a percepção dos estudantes acerca de seus problemas relativos a essa habilidade, a fim de que possam controlar tais dificuldades. Contudo, realizar uma intervenção pedagógica é um grande desafio, mesmo para os professores mais experientes, visto que, desde o planejamento até a avaliação da intervenção, é necessário apropriar-se de conhecimentos na área da linguística textual, bem como nos estudos gramaticais e aplicá-los de forma sistematizada. Nesta investigação, todas as etapas foram realizadas com muita dedicação e com o intuito de traçar estratégias capazes de contribuir com o aprimoramento da escrita dos acadêmicos.

A presente dissertação está estruturada em cinco seções. **A primeira seção**, esta introdução, contextualiza o tema, apresenta os objetivos do estudo, descreve a perspectiva teórico-metodológica que ampara a pesquisa, explica a motivação para a escolha do tema e evidencia a sua relevância.

A segunda seção apresenta um breve histórico acerca da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, suas perspectivas epistemológicas e educacionais, bem como os principais conceitos ligados à presente investigação.

A terceira seção traz uma discussão teórica acerca da concepção de linguagem aqui adotada e sua relação com a produção escrita. Apresenta, também, aspectos que contribuem para a produção de textos de boa qualidade, a exemplo da pontuação e da coesão textual. Pressupostos teóricos da Linguística Textual são discutidos na sequência, quanto ao conceito de texto, o tipo textual em estudo e à prática de análise linguística como ação pedagógica. É exposto, também, um breve panorama sobre a escrita no contexto educacional brasileiro. E, por fim, são apresentadas pesquisas relacionadas a esta investigação.

A quarta seção apresenta o contexto metodológico da presente pesquisa:

tipo de abordagem, objetivo, campo empírico e participantes. Apresenta, também, o diagnóstico inicial, o planejamento e a descrição da implementação da intervenção pedagógica.

A quinta seção apresenta análise e interpretação dos dados (avaliação da intervenção).

A dissertação é encerrada com as **considerações finais**, a apresentação das **referências** e dos **apêndices**.

2. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE (CHAT)

Nesta seção, apresento a base conceitual que ampara esta investigação, organizada da seguinte forma: a primeira parte consiste em uma breve explanação acerca da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT²), com base nos pressupostos da obra de L. S. Vygotsky relevantes para esta pesquisa. Na segunda parte, são discutidas as possibilidades de aplicação da CHAT na Educação. E, na terceira, são abordados os conceitos de consciência e controle e suas implicações no desenvolvimento da escrita.

2.1 Breve histórico da CHAT

Lev Vygotsky, ao lado de Alexander Luria e Alexis Leontiev, fazia parte de um grupo de jovens intelectuais da União Soviética pós-Revolução de 1917 que trabalhavam em um clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Segundo Lordelo (2007), uma importante reflexão metodológica e epistemológica sobre a Psicologia, feita por Vygotsky, consistia no diagnóstico de uma crise na ciência psicológica do início do século XX, cuja literatura científica não dava a devida atenção ao problema da natureza psicológica da consciência. Esta autora argumenta, ainda, que Vygotsky alertava que as psicologias existentes na época dividiam-se, basicamente, em dois eixos: um idealista, com pouca adequação à ciência da época; e um científico-natural materialista, que terminava por reduzir o fenômeno psíquico a processos físicos ou fisiológicos.

Toassa (2006) argumenta que Vygotsky inspirado, principalmente, no Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels, sugeriu uma metodologia de orientação dialética para a Psicologia. Segundo o pensamento marxiano, toda transformação histórica ocorrida na sociedade e na vida material provoca mudanças no ser humano. Precisamente entre 1925 a 1930, conforme afirma Prestes (2010), os estudos do grupo liderado por Vygotsky causaram uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do

² Atualmente, convencionou-se denominar esse conjunto de estudos como Teoria Histórico-Cultural da Atividade (em Inglês, referida pela sigla CHAT – *Cultural Historical Activity Theory*)². Segundo o *Center for Activity Theory and Developmental Work Research*, da Universidade de Helsinki (<http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/chat/>), esta denominação vem sendo usada, na atualidade, para designar o conjunto de ideias desenvolvidas pelo grupo de psicólogos russos revolucionários, que iniciaram sua atuação nos anos 1920 e 1930, sob a liderança de Lev Vygotsky (DAMIANI et al., 2013).

comportamento do homem. Forma esta fundamentada no social, na história e na cultura.

Para Vygotski (1925/1991), o comportamento do ser humano, bem como suas relações sociais, são determinados não apenas por reações condicionadas manifestas, mas, também, por aquelas não visíveis externamente. Na concepção desse cientista, o desenvolvimento do psiquismo humano realiza-se no processo de apropriação da cultura, mediante a comunicação entre as pessoas.

Pino (2000) enfatiza que discutir a natureza do social e a maneira como ele se torna constitutivo de um ser cultural é, sem dúvida alguma, muito importante na obra de Vygotsky, visto que a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural. Assim, o social e o cultural representam duas categorias fundamentais em sua obra, cuja relação necessita ser esclarecida:

[o] social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais. [...] Num sentido mais amplo, diz Vygotski, “tudo o que é cultural é social”, o que faz do social um gênero e do cultural uma espécie. Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural mas tudo o que é cultural é social (PINO, 2000, p. 53).

Na perspectiva teórica de Vygotsky (1931/1995), o meio sociocultural e o tempo histórico exercem forte influência nos processos de desenvolvimento mental humano. Pino (2000), em seus estudos baseados nos manuscritos de Vygotsky, sentencia que a história é fundamental e nos conduz à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vygotski, pois, para este teórico, o desenvolvimento humano é cultural, portanto, equivale dizer que é histórico. Vygotski (1931/1995, p. 132) queria “sair do cativeiro biológico da psicologia e passar ao terreno da psicologia histórica humana”.

Prestes (2010) sublinha que, para sabermos como um pensador criou e inovou no seu campo de atuação, é importante conhecer a época em que viveu e o respectivo contexto social e histórico, seus colaboradores, enfim, sua trajetória de vida. Em consonância com o pensamento desta autora, apresentarei, em síntese, as biografias de Vygotsky, Luria e Leontiev.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, Bielo-Rússia e faleceu, prematuramente, aos 37 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Nascido em

uma família cuja situação financeira era bastante confortável, teve oportunidades educacionais de alta qualidade. De acordo com Vigotskii (2010), sua formação intelectual foi bastante diversificada: estudou Direito e Filologia na Universidade de Moscou, em 1917 e, posteriormente, Medicina. Lecionou Literatura e Psicologia em Gomel, de 1917 a 1924. Quando se mudou novamente para Moscou, começando sua carreira como psicólogo, trabalhou no Instituto de Psicologia e, mais tarde, no Instituto de Defectologia, por ele fundado. Nessa ocasião, iniciou os estudos acerca da crise da Psicologia, a fim de buscar uma alternativa no Materialismo Dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista.

De acordo com Vigotskii (2010) tais estudos conduziram esse teórico bielorrusso e seus colaboradores — entre eles, A.R. Luria e A.N. Leontiev — a propostas teóricas inovadoras sobre temas pertinentes, com ênfase na relação pensamento e linguagem, na natureza do processo de desenvolvimento da criança e no papel da instrução no desenvolvimento. Vygotsky foi ignorado no Ocidente e teve a publicação de suas obras suspensa, na União Soviética, de 1936 a 1956. Prestes (2010) argumenta que mais de vinte anos após a morte de Vygotsky, Luria e Leontiev empreenderam esforços para a publicação e republicação das obras dele. No entanto, atualmente, o trabalho de Vygotsky vem sendo profundamente estudado e valorizado. Sua morte interrompeu uma carreira brilhante, da qual se podem resgatar importantes contribuições. O fundamento básico das hipóteses por ele levantadas é que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem (semânticos) e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis (PREFÁCIO VIGOTSKII, 2010).

Alexander Romanovich Luria (1902-1977), médico, psicólogo e pedagogo, é considerado um dos grandes instituidores do campo da Neuropsicologia. Faz parte da segunda geração de psicólogos e teve sua carreira moldada, desde o princípio, pelo fato de ele ser um intelectual russo, ativamente envolvido na construção da psicologia e da ciência soviéticas (LURIA, 1992). Por volta de 1930, Vygotsky e Luria passaram a se interessar pelos fenômenos da instalação, perda e recuperação de funções ao nível do sistema nervoso central, ocasião em que, ambos, ingressaram na escola de medicina.

Vygotsky, devido à brevidade de sua vida, apenas iniciou seus estudos nos campos da Neurologia e da Neuropsicologia. Contudo, orientou Luria para

aprofundar algumas das hipóteses, já pensadas por ele, de que “o sujeito, acometido ou não de algum defeito orgânico, desenvolve modos (biológicos e psicológicos) de superar as dificuldades impostas por uma situação de dificuldade” (ANDRADE e SMOLKA, 2012, p. 703). Luria continuou por esse caminho, tendo-se tornado um dos mais renomados neuropsicólogos mundiais, construindo uma monumental obra científica, distribuída nos seus mais de 30 livros publicados. Luria morreu em Moscou, em 1977, aos 75 anos.

Aleixei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) foi um dos importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vygotsky e Luria, compondo o grupo de estudos que ficou conhecido como *troika* – o trio de brilhantes profissionais – que trabalharam na construção da Psicologia Histórico-Cultural. Membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas, recebeu, em 1968, o título de doutor *honoris causa*, pela Universidade de Paris. Uma das principais preocupações de Leontiev, de acordo com Vigotskii (2010), foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica. Seu campo de estudos compreendeu a Pedagogia, a cultura no seu conjunto e o problema da personalidade. Criou a Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou, da qual se tornou o decano, e é considerado o pai da Teoria da Atividade (idem, 2010).

Prestes (2010) argumenta que, a partir dos anos trinta, Leontiev e Luria começaram a desenvolver seus programas de forma mais independente, porém, inspirados pelas reflexões geradas na época da *troika*. Leontiev deu continuidade a alguns postulados de Vygotsky e desenvolveu sua Teoria da Atividade, tornando-se assim, um dos marcos da Psicologia Soviética. Segundo esta autora, Leontiev, em seus diversos artigos publicados, reconheceu o papel central de Vygotsky na formulação da Teoria Histórico-Cultural, bem como a importância dela para a Teoria da Atividade.

Luria e Leontiev contribuíram para que Vygotsky desenvolvesse estudos inovadores em Psicologia, Pedagogia e Neuropsicologia, que repercutiram em todo o mundo. A proximidade com as áreas da língua, literatura e semiologia proporcionou a Vygotsky, segundo sublinha Toassa (2006), superar o dualismo reflexológico e enxergar, na socialidade da linguagem, a origem das relações que compõem a consciência humana.

No âmbito da Pedagogia, a partir da segunda metade do século XX, a CHAT passou a ser difundida mundialmente e tem fundamentado práticas educacionais em diversos contextos, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, como é possível verificar na coletânea internacional de Selau e Castro (2015), por exemplo.

Com base nos pressupostos da CHAT, fundamentados nos aspectos sociais e histórico-culturais, com ênfase na linguagem como mediadora do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores humanos, nesta investigação, serão utilizados os conceitos de tomada de consciência e capacidade de controle em relação à linguagem escrita.

A partir desta breve explanação acerca da CHAT, serão apresentados, na sequência, ideias e conceitos relativos à aplicação dessa teoria na Educação, com destaque àqueles que têm implicação na intervenção pedagógica na qual se baseia a presente investigação.

2.2 A CHAT e a Educação

Como já mencionado anteriormente, na concepção de Vygotski (1925/1991), o meio cultural e o tempo histórico exercem influência decisiva nos processos de desenvolvimento mental humano. Leontiev (1978) compartilha esse pensamento e argumenta que o homem é um ser histórico e social que se modifica na relação com o outro. A humanização ocorre ao passo que este se apropria dos bens culturais produzidos ao longo do tempo, conforme defendido pelo próprio autor:

[o] processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas. [...] O processo de apropriação efetua-se no desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Relações que são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (1978, p. 257).

Com base nos pressupostos de Vygotsky e seus colaboradores acerca da importância da cultura e da história no desenvolvimento humano, autores brasileiros contemporâneos, como Saviani (2011) e Duarte (1998), ressaltam que a Psicologia Histórico-Cultural desenvolveu um grande trabalho teórico e prático, orientado pelo princípio de que cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo. Para Saviani (2016), o trabalho educativo alcança sua finalidade quando

cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente. Assim, o saber que diretamente interessa à Educação é aquele que surge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo, tomando como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. Fundamentados em estudos de Leontiev (1978), Libâneo (2004) e Castro (2019), por exemplo, argumentam que a escola representa um importante espaço social de exploração e desenvolvimento da cultura e de registro para a manutenção do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, além de se constituir como o local mais propício ao desenvolvimento intelectual das pessoas de uma sociedade.

Ao enfatizar a relevância das ideias de Vygotski (1925/1991) para a Educação, é importante considerar, em primeiro lugar, a postulação de que o desenvolvimento do indivíduo deve ser olhado de maneira prospectiva, para além do momento atual e, com referência ao que está por acontecer em sua trajetória. No que diz respeito ao processo de aprendizagem, Vygotski (2000) apresentou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), para explicar que o que uma pessoa pode fazer hoje com a ajuda de alguém mais experiente poderá fazer amanhã por conta própria. A esse conceito são atribuídas diferentes traduções, o que gera distorções, conforme argumenta Prestes (2010, p. 168):

Sabe-se que as primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções americanas, denominando-o de **zona de desenvolvimento proximal**. Outra escolha foi feita pelo tradutor Paulo Bezerra – **zona de desenvolvimento imediato**. Alterou-se uma palavra – de proximal para imediato, mas o problema permaneceu, trazendo uma tradução errada para o que Vygotski compreende como *zona blijaichego razvítia*. Tanto a palavra *proximal* como a palavra *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não se está atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento” (grifos da autora).

Segundo essa pesquisadora, Vygotski não afirma que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja com um adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. Prestes (2010) e Castro (2014) ressaltam que Vygotsky enfatiza a relevância do conceito de Zona de

Desenvolvimento Iminente (ZDI)³ para o entendimento de diferentes processos de aprendizagem humana, não limitando sua importância, unicamente, aos processos escolares, mas incluindo a manipulação de objetos, as brincadeiras e a atividade de imitação, conforme explicado pelo próprio autor:

[o] desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento iminente. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p. 331).

Cabe salientar que, no senso comum, consolidou-se a opinião de que a imitação é uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, costumava-se considerar que, quando uma pessoa resolvia um problema com ajuda, essa solução não indicava desenvolvimento do seu intelecto. Entretanto, a concepção aqui adotada é a defendida por Vigotski (2000), que considera que só se pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. Assim, em colaboração com outra pessoa, é possível resolver mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento. Para ilustrar esse conceito, o autor usa como exemplo o jogo de xadrez, alegando que, se a pessoa não souber jogar, pode até mesmo o melhor enxadrista mostrar-lhe como ganhar uma partida que ela não conseguirá fazê-lo, pois, para imitar, é preciso ter alguma base de conhecimentos na atividade específica em que se quer avançar.

Para Vigotski (2000, p. 331), o fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a pessoa aprende o novo: “por isso, a zona de desenvolvimento iminente, que determina esse campo das transições acessíveis à pessoa, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento”. Nessa linha teórica, para Vygotski (1934/1982), explica Castro

³ Prestes (2010) defende que a tradução que mais se aproxima do termo *blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente: “pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais que do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (p. 173). Com base nos estudos de Prestes (2010), será utilizado, nesta pesquisa, o termo **iminente** e não proximal.

(2014), a aprendizagem é compreendida como um processo de apropriação de conhecimentos historicamente construídos pelo homem (linguagem verbal, conceitos aritméticos, operações lógicas, simbolismos e abstrações, entre outros), atuando como promotora do desenvolvimento cognitivo das pessoas.

Ao considerar que o papel do ensino é, justamente, propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, Libâneo (2004) ressalta que a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação, na qual ele se põe entre o aprendente e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem (mediação cognitiva).

O conceito de mediação, proposto por Vigotski (1931/1995), é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Segundo Libâneo (2004), esse processo gera o modelo triangular da relação do sujeito com o objetivo mediado por artefatos materiais e mentais. É importante ressaltar que Vygotsky, ao introduzir o conceito de mediação, não a caracterizou como a simples colocação de um elo entre coisas. Como explica Martins (2013), para Vygotsky, a mediação é “a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento”. (idem, p. 289).

É importante reconhecer que, na escola, a mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita. Pude constatar esse fato por meio de minha atuação como professora, pois, antes de trabalhar os conteúdos teóricos com os estudantes, realizava o planejamento das atividades e, por inúmeras vezes, recorri a estratégias que pudessem auxiliá-los na apropriação dos conteúdos. A esse respeito, Sforzi (2008) salienta que o início da mediação docente ocorre já na organização da atividade de ensino, quando são planejadas situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes, bem como entre estudantes e estudantes, em torno das ações com o objeto da aprendizagem. É necessário ressaltar, segundo esta concepção, a importância de se compreender a mediação docente para além da relação interpessoal:

[a]o se reconhecer que a mediação não se restringe à presença corpórea do professor junto ao estudante, que não se trata de ajuda aleatória ou de relações democráticas em sala de aula, e que o fundamental dessa relação entre pessoas é a ação sobre e com objetos específicos – os elementos mediadores, o foco da atenção volta-se para o conteúdo a ser ensinado e o modo de torná-lo próprio ao aluno (SFORZI, 2008, p. 8).

A autora ressalta, ainda, que, no contexto escolar, é estabelecida uma dupla mediação, uma que se refere à relação entre professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar, pois é “somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano” (SFORNI, 2008, p. 2). Desta forma, a valorização do conhecimento sistematizado está relacionada à valorização do professor, como aquele que domina o saber e os meios de torná-lo acessível aos estudantes (CASTRO, 2014; SAVIANI, 2011; LIBÂNEO, 2004; DUARTE, 1998).

Daniels (2003) explica que Vygotsky, ao apontar para uma concepção teórica fundamentada no social, na história e na cultura, só poderia desempenhar um papel relevante na formação de novos professores, visto que dispõe de elementos teóricos que permitem a superação de uma perspectiva fragmentada de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento.

A partir dos pressupostos da CHAT aqui apresentados, é possível perceber a relevância atribuída à escola para o desenvolvimento intelectual dos aprendentes, bem como a importância da mediação didática, na qual o professor desempenha um papel central na trajetória dos estudantes que passam pela escola. Assim, por meio de práticas pedagógicas efetivas, caracterizadas por fatores históricos e culturais, o professor possibilita a internalização dos conhecimentos científicos, bem como a formação humana dos aprendentes.

2.3 Consciência e controle: implicações no desenvolvimento da escrita

Prestes (2010) explica que, na década de 1920, a CHAT desencadeou os estudos sobre a condição social da gênese da consciência humana. A partir das pesquisas teóricas e experimentais, surgiu um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das Funções Psíquicas Superiores (FPS), as quais se diferenciavam radicalmente das ideias propostas pela psicologia idealista, dominante na época.

Vygotski (1931/1995) procurou especificar, inicialmente, a relação entre as funções psíquicas elementares e superiores. Assim, definiu, como funções psíquicas elementares, todas aquelas vinculadas aos nossos instintos (percepções, movimentos, reações, entre outras); e, como funções superiores, aquelas resultantes das relações mediadas entre o homem e o conjunto de objetivações culturais historicamente produzidas pela humanidade. Assim, de forma diferente

daquela dos animais, o desenvolvimento psíquico do ser humano não está vinculado apenas às leis da natureza, mas também às leis culturais (CASTRO, 2014; DUARTE, 1998).

Na concepção de Vygotski (1931/1995)⁴, durante o desenvolvimento histórico humano, as funções psicológicas elementares modificam-se somente se as funções superiores (pensamento verbal, consciência, controle, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária etc.) sofrerem profundas mudanças. Este autor explicitava que as FPS tinham sua origem atrelada ao desenvolvimento histórico da humanidade, diferente dos estudos psicológicos da época, os quais consideravam somente os aspectos naturais, espirituais ou metafísicos, mas não as leis históricas como determinantes desse desenvolvimento. Assim, Vygotski propunha uma nova compreensão sobre o desenvolvimento psíquico da espécie humana. Prestes (2010, p. 36) ressalta que Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que: “é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores”. A ênfase no signo como elemento fundamental de construção da relação do homem com o mundo é muito recorrente na CHAT. Vigotski (2000) afirma que o signo, enquanto meio externo, à semelhança de um instrumento de trabalho, medeia a relação do ser humano com o objeto e com outro ser humano.

Com base no conceito de desenvolvimento proposto por Vygotski (1931/1995), Alves (2013) argumenta que não se pode estudar o desenvolvimento das FPS à margem do meio social, uma vez que, para este cientista bielorrusso, a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no sistema de comportamento humano. No processo de desenvolvimento histórico, o ser humano transforma os modos e os procedimentos de sua conduta, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais. Castro (2014) enfatiza que para Vygotski (1931/1995), a criação e o emprego de estímulos artificiais, a exemplo dos signos, são a base para determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar, visto que, ao passo em que cria e se utiliza de meios artificiais, o ser humano atribui

⁴ Castro (2014) argumenta que Vygotski (1931/1995) assinalava, ao mesmo tempo, que as funções inferiores constituem a base necessária para que as funções superiores se desenvolvam sendo, concomitantemente, influenciadas pelas superiores, em um processo dialético (p. 42).

significado à sua conduta. Assim, as FPS diferem das elementares, pois as primeiras são conscientes.

É importante destacar, também, que a Psicologia científica moderna, tendo recebido um poderoso estímulo proveniente do trabalho de Vygotsky, partiu da concepção de que: “a consciência, que é a “vida tornada consciente”, é sempre significativa e subjetiva em suas características” (LURIA, 2010, p. 195). Opondo-se, assim, à teoria idealista clássica sobre a consciência hegemônica do início do século XX, que a entendida como um dom primário direto, como uma experiência do “ego” inerente ao sujeito desde o princípio, a qual contrastava com a objetividade existente no mundo exterior (LURIA, 2010).

Vale ressaltar que, muitas vezes, ocorrem distorções em relação ao conceito atribuído ao termo *consciência* por Vygotsky. A esse respeito, Prestes (2010) argumenta que Vygotsky faz uma distinção entre os termos *consciência* e *tomada de consciência*, destacando a diferença entre as palavras russas *Soznanie* e *Osoznanie*. Prestes (2010) salienta o entendimento de ambas como sinônimas e, traduzi-las como tal, seria estabelecer uma distorção que não existe no texto original de Vygotsky. *Soznanie*, no russo clássico, significa consciência e, *Osoznanie*, o despertar da consciência reflexiva.

Com base em estudos realizados acerca das obras de Vygotsky e em diálogos estabelecidos com pesquisadores brasileiros e estrangeiros, Prestes (2010) sugere que é possível interpretar o termo consciência de duas formas: como sinônimo de *psiquismo humano*, matriz do pensamento do homem (*Soznanie*), e como *tomada de consciência*, vinculada às funções psíquicas superiores *consciência e controle* (*Osoznanie*). Na concepção de Vygotski (1931/1995), explica Castro (2019), no momento em que se passa a ter consciência de determinado processo psicológico, é possível controlá-lo.

Segundo os pressupostos de Vygotski (2000), é por intermédio de um movimento dialético (do social para o individual), mediado pela linguagem, que o sujeito se constitui, internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais, formando a própria consciência. Tomando como exemplo os problemas de escrita, a consciência sobre eles, por parte dos aprendentes, provocada a partir dos apontamentos realizados pelo educador, pode propiciar o controle desses problemas.

Conforme enfatiza Toassa (2006), não é a realidade que simplesmente “se reflete” na consciência, pois é o indivíduo que a reconstitui ativamente e nela

interfere, produzindo uma nova versão da realidade externa e das próprias vivências representadas na palavra (grifos da autora). Para Castro (2019), a perspectiva de consciência defendida por Vygotski ocorre mediante as relações sociais e tais relações, constituídas historicamente, são possíveis, essencialmente, pela linguagem verbal, pela utilização social da palavra.

Os estudos de Vigotski (2000) mostram que a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete, minimamente, a história da fala e que a semelhança entre ambos os processos se refere mais à aparência do que à essência. A escrita é uma linguagem sem o seu aspecto sonoro, uma linguagem de pensamento, de representação:

A linguagem escrita é ainda mais abstrata que a falada em mais um sentido. É uma linguagem sem interlocutor, produzida em uma situação totalmente inusual para a conversa infantil. A situação da escrita é uma situação em que o destinatário da linguagem ou está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve. É uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado ao passo que qualquer situação de linguagem falada e, por si mesma e sem nenhum esforço por parte da criança, uma situação de conversação. A situação da escrita é uma situação que requer da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor (VIGOTSKI, 2000, p. 313).

Castro (2014) defende que a produção escrita, enquanto FPS, demanda altos níveis de atenção voluntária e consciência de quem escreve, principalmente, no que se refere a aspectos gramaticais da língua, ao conteúdo que se quer veicular pelo texto e ao contexto sobre o qual se escreve. Este autor complementa que a apropriação dos sistemas gramaticais não é espontânea, logo, exige mediação pedagógica sistematizada de um educador (escritor) mais experiente e conhecedor de aspectos normativos da língua.

Nesta perspectiva teórica, foi implementada para a presente pesquisa, uma proposta didático-metodológica de intervenção pedagógica por meio de atividades de produção textual para o aprimoramento da escrita dos estudantes com o apoio de uma educadora (escritora) mais experiente. Como resultado de tal intervenção, espera-se que esses aprendentes tomem consciência acerca de seus problemas de escrita, bem como possam entender que os apontamentos desses problemas, realizados pela educadora-pesquisadora em seus textos, fazem parte do processo de aprendizagem da escrita por esses aprendentes. Espera-se, assim, que os acadêmicos de Pedagogia tornem-se escritores mais proficientes, bem como esse

aprendizado possa refletir na sua formação docente, uma vez que atuarão como professores de Língua Portuguesa na primeira fase do Ensino Fundamental e, para tanto, desenvolverão atividades direcionadas ao ato de escrever.

Na sequência, será apresentada a seção que se refere ao caráter social da linguagem, bem como sua relevância para a produção escrita em uma perspectiva histórico-cultural.

3. O CARÁTER SOCIAL DA LINGUAGEM E SUA RELEVÂNCIA PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

A linguagem carrega em si um valor inestimável para a sociedade, em termos de registro e comunicação. Nos pressupostos de Vigotski (2000), a linguagem é uma das ferramentas do pensamento. É o sistema simbólico responsável pelo desenvolvimento do ser humano, desempenhando papel fundamental na comunicação entre pessoas, bem como no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real.

Em consonância com o papel atribuído à linguagem, como um artefato cultural de grande valor, e relacionado ao fato de ela possibilitar o desenvolvimento e a interação do homem com seus semelhantes, em uma relação intercomplementar de troca, evidencia-se a importância dos aspectos histórico-culturais presentes nos processos comunicativos.

Na comunicação verbal, Bakhtin (1997) sublinha que a relação dialógica é uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados. Assim, dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica. Este teórico defende que o dialogismo se materializa com base na noção de recepção e/ou compreensão de uma enunciação que constitui um território comum entre o locutor e o locutário.

Com base na importância que a teoria vygoskiana atribui à linguagem para o desenvolvimento cognitivo humano, vinculada à perspectiva bakhtiniana da relevância do meio social para a constituição de uma relação dialógica, é possível produzir ricos diálogos teórico-epistemológicos em termos de linguagem, aprendizagem e cultura (CASTRO, 2014; FREITAS, 2004). Castro e Damiani (2017) salientam que o mundo da linguagem permite que nos apropriemos (aprendamos) e externemos (comuniquemos ao outro) conhecimentos e informações.

Conforme defendido por Vygotski (1934/1982, p. 229), “a linguagem escrita é definitivamente muito mais do que uma simples tradução da linguagem oral a signos escritos e o domínio dessa linguagem não se resume simplesmente a assimilar técnicas de escrita”. Este autor acrescenta que a linguagem escrita é uma função totalmente especial da linguagem.

Castro (2014) argumentou, em sua tese, que Vygotski (1934/1982) e Luria (1992) consideravam que a linguagem escrita é a mais complexa e a mais intelectual das linguagens, em virtude de sua natureza sígnica. Nessa linha teórica, o próprio Luria argumentava:

[s]e estudássemos a maneira pela qual as diversas operações do pensamento se estruturam em sociedades cuja história cultural não tivesse produzido ferramentas como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores, uma estruturação semelhante – e possivelmente limitada apenas – a dos processos elementares (LURIA, 1992, p. 53).

Com base no relevante papel desempenhado pela linguagem para o desenvolvimento humano e, especialmente, na importância da escrita para esse desenvolvimento, esta seção consiste em uma discussão teórica acerca da linguagem e da relevância do seu caráter sociocultural para a produção escrita. Será abordado, também, o uso de mecanismos de textualidade que contribuem para o encadeamento de ideias e para a clareza dos enunciados de um texto.

3.1 A linguagem e sua relação com a produção escrita

A comunicação entre pessoas ocorre de diversas formas, seja pela utilização da palavra ou não. O choro do bebê é um exemplo disso, pois a mãe, ao ouvi-lo, compreende que algo está acontecendo com a criança. Os desenhos que os homens primitivos gravavam nas pedras também são exemplos de comunicação, visto que, por meio deles, é possível saber como vivam as pessoas há milhares de anos.

Por meio da linguagem, não apenas nos comunicamos com os outros, mas também exercemos ações, relacionamo-nos, influenciemos as pessoas e por elas somos influenciados. Terra (1997) explica que, de acordo com o sistema de sinais que utiliza, costuma-se dividir a linguagem em: **a)** verbal: aquela cujos sinais utilizados, para atos de comunicação, são as palavras (a palavra verbal tem origem

do latim *verbale*, que, por sua vez, provém de *verbu*, que significa palavra); **b)** não-verbal: aquela que utiliza, para atos de comunicação, outros sinais que não as palavras.

Embora, popularmente, sejam utilizadas as palavras *linguagem*, *língua* e *fala* para designar a mesma realidade, do ponto de vista linguístico, esses termos não podem ser confundidos. Terra (1997, p. 12) esclarece:

Damos o nome de **linguagem** a todo o sistema de sinais convencionais que nos permite realizar atos de comunicação. [...] A **língua** é um aspecto da linguagem. Trata-se de um sistema de natureza gramatical, pertencente a um grupo de indivíduos, formado por um conjunto de sinais (as palavras) e por um conjunto de regras para a combinação destes. É, portanto, uma instituição social de caráter abstrato, exterior aos indivíduos que a utilizam, que somente se concretiza através da **fala**, que é um ato individual de vontade e inteligência (grifos meus).

Estabelecidas as diferenças básicas entre os termos (linguagem, língua e fala), será dada especial atenção, no presente estudo, ao conceito de linguagem – ferramenta cultural produzida pelo homem ao longo da história – que recebeu um relevante destaque entre os autores da Psicologia Histórico-Cultural.

Vigotski (2000) ressalta que a linguagem possui duas funções básicas, cuja principal é a de relação social, pois, para se comunicar com seus semelhantes, o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. A segunda função é a do desenvolvimento do pensamento generalizante, já que a linguagem ordena o real e agrupa todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.

Segundo Bakhtin (2014), para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos: o emissor e o receptor no meio social. Assim, é indispensável que estes tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem-definido. É importante ressaltar que Bakhtin se empenhou em lançar as bases de uma nova linguística, como a designará, mais tarde, de translinguística, cujo objeto já não é mais o enunciado, mas a enunciação, ou seja, a interação verbal. Bakhtin (1997) argumentava que o discurso é, sobretudo, uma ponte lançada entre duas pessoas, elas próprias socialmente determinadas. Quanto à interação verbal, este autor analisa, em especial, a maneira pela qual as vozes dos outros – autores anteriores, destinatários hipotéticos – se misturam à voz do sujeito explícito da enunciação.

Ponzio (2011) corrobora essa compreensão e acrescenta que:

[t]anto para Vygotski como para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em especial, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas antes de sua organização sígnica, mas são também instrumentos de significação, de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais, que, portanto, assim como os signos que empregam, são também sociais (p. 79).

Acredito ser o ponto de partida para esta reflexão a concepção de alguns autores que consideram a linguagem relacionada aos fatores socioculturais. Nas perspectivas bakhtiniana e da Linguística Textual – representadas, neste texto, com maior ênfase por Koch (2006; 2016; 2017), Travaglia (2001), Marcuschi (2003; 2008) e Fávero (2004) –, a língua se constrói por meio da relação com os outros falantes cultural e historicamente situados. Nessa perspectiva, o dialogismo é essencial à construção de sentidos também na comunicação via linguagem escrita.

Travaglia (2001) explica que a linguagem utiliza signos⁵ que possibilitam a produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma determinada situação de comunicação, em um contexto cultural, histórico e ideológico específico. Segundo este autor, usamos a linguagem para nos comunicarmos, agirmos e executarmos uma ação sobre o outro. Contudo, essa ação não é unilateral, pois decorre de uma relação, de uma ação entre o produtor e o receptor.

Marcuschi (2003) corrobora o pensamento de Travaglia ao considerar a linguagem como uma faculdade da espécie humana, que permite a atividade simbólica e a ação intersubjetiva. Este autor ressalta ainda, a importância de se observar a relação entre linguagem e sociedade.

O que eu acho é que existe uma relação bastante estreita entre estruturas sociais e estratégias linguísticas, não as estruturas linguísticas, mas as estratégias linguísticas, ou seja, entre usos linguísticos e estruturas sociais, simplesmente, porque essa relação entre linguagem e sociedade se dá pela cultura e pela situação em que as pessoas vivem e por aquilo que as pessoas querem fazer. Então, não é uma relação direta, é uma relação mediada por interesses, por atividades, conceitos, por uma série de coisas. Eu diria: linguagem e sociedade mantêm uma relação não simétrica, mas complexa que passa por uma série de outros aspectos, entre eles a cognição, os interesses... enfim, processos de interação entre os indivíduos e assim por diante (MARCUSCHI, 2003, p. 133).

⁵ Dentre os signos, encontra-se o signo linguístico composto por significante e significado. “Por significado entende-se o conceito, isto é, a imagem psíquica da coisa. Por significante, a realização material desse conceito, ou seja, a sua concretização por meio de fonemas, ou de alguma coisa que os represente, como as letras do alfabeto. O significante é a parte perceptível, enquanto o significado é a parte inteligível do signo. [...] É importante ressaltar que existe entre significante e significado uma correspondência íntima. Estão de tal maneira vinculados que um necessariamente implica o outro” (TERRA, 1997, p. 32).

No contexto da relação entre linguagem e sociedade apontada por Marcuschi, Koch (2006) afirma que cada enunciação pode ter uma multiplicidade de significações, uma vez que as intenções do falante, ao produzir um enunciado, podem ser as mais variadas. Isso torna o conceito de intenção fundamental para uma concepção da linguagem como atividade convencional. Assim, Koch (2006, p. 22) explica que “toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem fundamenta-se na suposição de que quem fala tem certas intenções ao comunicar-se. Compreender uma enunciação é, nesse sentido, apreender essas intenções”.

Nesta linha teórica, a partir das ideias defendidas pelos autores Travaglia (2001), Marcuschi (2003); Koch (2006), evidencia-se a importância dos aspectos sociais, históricos e culturais nos processos comunicativos pela linguagem. Essas ideias se aproximam da perspectiva dialógica bakhtiniana de linguagem – como também o consideram Alves (2013) e Castro (2014), para citar alguns pesquisadores, bem como estão associados aos pressupostos de Vygotsky, que evidencia a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo humano.

A linguagem escrita, especificamente, para Vygotski (1934/1982), é um tipo de linguagem que exige, para seu desenvolvimento, um alto grau de abstração, tornando-se mais complexa por se desenvolver no pensamento, nas ideias, não dispondo, assim, dos recursos de entonação, expressividade e aspectos sonoros característicos da fala. Luria (1992), por seu turno, complementa que, mesmo não dispondo desses recursos, é possível compreender o sentido expresso na escrita.

O caráter sinsemântico⁶ aparece de forma mais desenvolvida na linguagem escrita. O sujeito que lê uma carta não está em comunicação direta com aquele que escreve, não conhece a situação em que foi escrita, não vê os gestos, não escuta a entonação. No entanto, compreende o sentido da carta a partir deste sistema sinsemântico de signos que está contido na carta graças à estrutura léxico-gramatical da linguagem escrita (p. 33).

Para Riolfi et al. (2012), a escrita constitui-se em um lugar onde o ser humano consegue criar condições para superar o tempo. Assim, o ato de escrever, em sua origem, pressupõe um leitor que o interprete, independentemente da presença de seu criador. Esses autores consideram a escrita como um bem social de grande

⁶ O sistema sinsemântico deve ser visto como sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação (LURIA, 1987, p. 29).

valor, cujo objetivo sempre foi o de colocar ordem na desordem, impor limites e estabelecer regras para o funcionamento das trocas sociais.

Apoiada na base teórica aqui exposta, a qual possibilita a percepção da relevância do meio social para o desenvolvimento da linguagem escrita, considero, assim como Koch e Elias (2018), que, para a produção de um bom texto, são necessários diversos conhecimentos de ordem linguística, cognitiva, pragmática, histórica e cultural. A seguir, intenciono adentrar esta discussão com maior ênfase.

3.2 O texto dissertativo-argumentativo na perspectiva da Linguística Textual

Na década de 1970, muitos estudiosos linguistas encontravam-se ainda bastante presos à gramática estrutural ou, principalmente, à gramática gerativa⁷. Segundo Koch (2018), tal fato explica o interesse na construção de “gramáticas de texto”. Nesse contexto, considero relevante apresentar, de forma sucinta, a concepção atribuída ao texto, segundo os pressupostos da linguística textual⁸ aqui representada pelos autores Koch (2018), Marcuschi (2008) e Fávero, (2004), citando os principais, para, então, na sequência, discorrer sobre o texto dissertativo-argumentativo.

Representante dessa linha teórica, Koch (2018) argumenta que é somente a partir de 1980 que se passou a pesquisar os fatores e elementos de textualidade. A linguística textual tomou, então, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerando-o como unidade básica de manifestação da linguagem, uma vez que o ser humano se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior deste. Com base nessa afirmação, Koch (2018, p. 11) salienta que “o texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa”.

Marcuschi (2008), por sua vez, argumenta que o texto opera em planos enunciativos complexos que transcendem o funcionamento das regras fixas, visto

⁷ Segundo Travaglia (2001), os estudos linguísticos realizados pelo Estruturalismo, a partir de Saussure, e pelo Gerativismo, com Chomsky, levaram ao estudo da língua considerada como código virtual, independentemente de sua utilização. Isso contribuiu para afastar o indivíduo falante do processo de produção do texto (oral e escrito) do que é cultural e histórico na língua.

⁸ Para uma boa informação sobre o desenvolvimento da linguística textual nos últimos 30 anos, sugere-se que se conheçam os trabalhos de Marcuschi (1983), Ingedore Koch (1999) e Anna Christina Bentes (2001).

que: “se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas” (MARCUSCHI, 2008, p. 79). Este pesquisador ressalta, ainda, que os traços característicos de um texto dependem de sua realização sociodiscursiva, conduzida cognitivamente, e não de fatores imanentes.

Nesta mesma perspectiva teórica, Fávero (2004) ressalta que o termo texto pode ser tomado em duas acepções: em sentido amplo, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, a exemplo de uma música, um filme, uma escultura, um poema, entre outros. Em sentido restrito, tratando-se de linguagem verbal, tem-se o discurso.

O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido estrito). [...] Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade (FÁVERO, 2004, p. 7).

Esses fatores de textualidade representam um conjunto de características que contribuem para a construção de sentido do texto, fazendo com não se configure apenas como uma sequência de frases desarticuladas. O texto, conforme esclarece Koch (2016), é produto de uma atividade verbal consciente, planejada e intencional que o locutor utiliza para alcançar certos objetivos. Esse processo de produção escrita ocorre em uma situação interacional, cujos participantes devem adequar ao contexto da interação, pois o texto não produz sentido nele mesmo, mas, sim, a partir dele.

Seguindo as orientações dessa linha teórica, cuja concepção de texto está interligada aos aspectos sociodiscursivos e aos fatores de textualidade que contribuem para a construção de sentido do texto, serão apresentadas as principais características do tipo textual adotado para esta pesquisa.

O texto dissertativo-argumentativo apresenta uma estrutura que se divide, habitualmente, em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na primeira, apresenta-se a ideia a ser defendida (tese), que, normalmente, aparece no parágrafo inicial. Na segunda, constrói-se o desenvolvimento do texto, isto é, uma discussão sobre o tema tratado que deve contemplar argumentos em defesa do ponto de vista do autor, por meio da apresentação de ideias e exemplos que aprofundem a temática. Na última parte, é necessário resgatar e corroborar as ideias

defendidas na introdução e no desenvolvimento. Caso o tema permita, pode-se apresentar alguma solução para a problemática discutida (ABAURRE, 2013).

A escolha do texto dissertativo-argumentativo para o trabalho pedagógico interventivo que fundamenta a presente pesquisa ocorreu por ele apresentar caráter objetivo, crítico e reflexivo, com o intuito de persuadir o leitor, por meio de argumentos convincentes que, articulados de forma coerente, a concordam com tais argumentos que tentam defender um ponto de vista (ABAURRE, 2013). Outro fator que influenciou na escolha dessa tipologia textual refere-se à sua forma de composição, cuja estrutura, frequentemente, é utilizada em textos acadêmicos (CASTRO, 2014). Ressalto, também, que esta escolha ocorreu por se tratar de um tipo textual que possibilita a discussão de temas socialmente relevantes que, no processo interventivo, podem gerar importantes diálogos entre os participantes e entre eles e a pesquisadora. Acrescento que, em minha atuação como professora, pude observar que a socialização de informações acerca do tema proposto para a escrita motiva os estudantes a pesquisarem mais, ocasionando, assim, a aquisição de novos conhecimentos, bem como o fortalecimento da argumentação. E, por fim, a escolha deveu-se, também, por ser um tipo de texto conhecido dos estudantes desde a Educação Básica, comumente trabalhado em sala de aula e nas universidades.

Apresentada a concepção de texto na perspectiva da linguística textual, bem como as principais características do gênero dissertativo-argumentativo e as devidas justificativas para sua escolha, apresentarei, na sequência, um breve panorama da escrita no contexto educacional brasileiro.

3.3 A escrita no contexto educacional brasileiro

Ao longo dos anos, discute-se com frequência a respeito do baixo nível de domínio e uso da escrita pelos estudantes. Para Geraldini (2012), não falta quem diga que, entre os jovens, há uma incapacidade generalizada de articular e estruturar, linguisticamente, uma sentença por meio da linguagem escrita. Para este autor, tais afirmações podem ser facilmente constatadas a partir das redações dos vestibulandos e do baixo nível de leitura, comprovável pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, entre outros. Geraldini (2012, p. 40) explica que “reconhecer e mesmo partilhar com os alunos tal fracasso não significa, em absoluto, responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu

ensino”. Também são conhecidas as condições de trabalho dos professores, especialmente dos que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Neste contexto atual brasileiro, Damiani et al. (2011) argumentam que, nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita, são comuns as dificuldades encontradas, mesmo considerando que o currículo da Educação Básica contempla uma considerável carga horária para o ensino da língua materna. Para essas autoras, tal configuração curricular parece que não tem levado à superação dessas dificuldades. Diversos fatores estão nelas envolvidos, não somente a possível falta de preparo dos professores para lidar com elas de maneira eficaz, mas, também, o fato de estes possuírem uma carga horária elevada e turmas numerosas, o que reduz o tempo para o preparo de aulas.

Além desses fatores, percebo, em minha atuação em sala de aula, a falta de motivação de escolares e universitários em relação à prática da escrita, seja pelas dificuldades relacionadas a aspectos estruturais do texto, seja pelo limitado repertório linguístico e discursivo de que dispõem. É perceptível, também, a necessidade de maior conhecimento da estrutura da língua e das estratégias de produção escrita pelos professores nas escolas. Stangue e Castro (2018) argumentam que, em um ciclo infinito de retroalimentação, os estudantes que não desenvolvem adequadamente suas habilidades de escrita na Educação Básica entram na universidade, passam por ela, formam-se e, muito deles, ainda com evidentes problemas relacionados à escrita, tornam-se professores nas escolas – iniciando um novo ciclo.

A produção de texto por estudantes em condições escolares é marcada por uma situação muito particular, conforme explica Geraldi (2012, p. 126), “onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo”. Tal fato ocorre pela utilização de métodos basicamente normativos, pautados, principalmente, na memorização de regras, constituindo uma situação artificial, não contextualizada. Considero, assim como Castro (2014), em minha experiência de ensino e pesquisa, que esses fatores dificultam o entendimento dos aprendentes, pois se torna difícil estabelecer uma relação entre a teoria gramatical e a prática da produção textual. Os argumentos de Riolfi et al. (2014, p. 119) corroboram esta posição ao alegar que: “em decorrência do seu valor social, na história da nossa cultura, à escrita foi atribuído um outro

status: o de representante legítima da língua padrão”. Dessa forma, a escrita passou a ser o lugar de assentamento de toda norma de correção do português padrão.

Na década de 1950, predominava, para a maioria dos professores de língua portuguesa, a concepção de que a principal função da escola era a de enquadrar a escrita dos alunos na variedade padrão da língua. As aulas de língua portuguesa eram transformadas em ensino da gramática normativa, em que a função do professor era a de corrigir o “português errado”, conforme destaca Amaral (2015, p. 5):

[o]s estudos de dados históricos-linguísticos nos levam a concluir que nos anos de 1950, a concepção de língua que informava o ensino de Português era a concepção da língua como sistema: ensinar Português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical.

Embora essa metodologia de análise gramatical ainda seja aplicada, Geraldi (2012) argumenta que muitos professores buscam desenvolver o trabalho em sala de aula por meio de leitura e produção de textos que levem o estudante a assumir, de forma crítica, sua função de sujeito do discurso. No entanto, é comum depararem-se com o peso da tradição, seja pela imposição dos programas a serem cumpridos, seja pelas justificações teóricas acerca do ensino tradicional da gramática. Este pesquisador argumenta ainda que, na escola, os estudantes não escrevem livremente, mas fazem redações conforme determinados moldes.

Para a produção de um texto, não basta escrever sobre um determinado tema. É fundamental, sobretudo, saber que ele é produzido por alguém e para alguém. É necessário ressaltar a importância da relação entre escritor e leitor, a fim de fomentar e estabelecer o processo dialógico que caracteriza a linguagem. Geraldi (2012, p. 36) explica, ainda, que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. [...] O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”.

Baseada nesta perspectiva, considero fundamental refletir a respeito de que conhecimentos o aprendente terá de elaborar, em relação à linguagem escrita, para escrever adequadamente. Segundo Abaurre (2012), é necessário que o estudante saiba diferenciar as várias situações e os vários contextos em que a escrita é

socialmente utilizada, produzindo textos de diferentes gêneros discursivos. Para tanto, é necessário dispor de conhecimentos sobre as diversas funções socioculturais da atividade de escrever. A autora ressalta, ainda, que esse conhecimento é fundamental para que o estudante saiba decidir quando se faz necessário e significativo escrever.

É importante, diante desse contexto, evidenciar o caráter social do texto escrito, pois, além dos fatores formais que o constituem, deve ser considerado um instrumento por meio do qual os indivíduos criam, mantêm e registram discursos, conhecimentos e situações comunicacionais - como está destacado nas subseções anteriores. Conforme esclarece Wachowicz (2012, p. 22), “para o que acreditamos ser a função da escola, texto é produto social; é criação da história que se entrelaça às relações organizadas dos indivíduos”. Por sua vez, Abaurre (2012, p. 13) argumenta que um texto não pode ser considerado uma criação puramente individual, pois é resultado de um processo de elaboração que contou com a participação de diferentes agentes: “o **autor** que o escreveu, o **público** para o qual foi escrito, o contexto em que foi produzido (social, político, cultural etc.) e os **meios de circulação** em que é divulgado ou publicado” (grifos da autora). Esta afirmação evidencia, assim, a importância do processo comunicativo e de seus diferentes agentes na construção do texto.

Em relação às práticas escolares, Bagno (1999) argumenta que a grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos educandos, ou seja, possibilitar a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que vivem. Para o autor, este é um dever da escola e um direito de todo cidadão.

E para que isso aconteça, para que as pessoas possam ler e escrever bem, elas têm que ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, reler e reescrever, re-ler e re-rescrever... Todas as milhares de horas-aulas jogadas fora todo ano com a decoreba inútil e enfadonha da nomenclatura gramatical e com os exercícios de análise morfológica/sintática têm que ser integralmente dedicadas à tarefa de letramento dos nossos estudantes. Ler e escrever – é isso que importa. Ler e escrever textos variados, de todos os tipos e de todos os gêneros que circulam na sociedade (1999, p. 86).

Infelizmente, em relação ao ensino no país, dados preocupantes são apresentados pelo Programa Internacional de Avaliações de Estudantes (PISA, 2015), acerca do desempenho de estudantes brasileiros, o qual foi classificado como

um dos piores do mundo nas áreas de ciências, leitura e matemática, na avaliação de 2015. O PISA mediu o conhecimento de estudantes de 72 países, numa faixa etária entre 15 e 16 anos. Em relação à leitura, o Brasil ocupa a 59ª posição (MEC, 2016).

Outro fator preocupante na Educação são os índices apontados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os resultados revelam que apenas 1,6% desses estudantes do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa pelo MEC. Esse percentual equivale a cerca de 20 mil estudantes do total de 1,4 milhão que fizeram a prova nessa etapa (INEP, 2017).

Em minha atuação como professora de língua portuguesa no Ensino Médio, tenho constatado inúmeras dificuldades dos estudantes quanto à produção escrita, relacionadas a problemas como pontuação, ortografia, repertório linguístico limitado, concordância, coesão e coerência textuais, entre outros. Esses problemas decorrem de diversos fatores, em especial, pela falta de práticas de escrita e leitura.

Alves (2013) explica que as falhas de aprendizagem relativas à produção textual na Educação Básica revelam-se, mais tarde, no Ensino Superior. Segundo esta autora, isso é extremamente sério, uma vez que não é função principal da universidade resolver as lacunas relacionadas à escrita trazidas pelos egressos da Educação Básica. Diante desse cenário, é importante ressaltar que uma grande parcela desses estudantes da Educação Básica ingressará na universidade apresentando sérias dificuldades de domínio da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, isso se refletirá em suas produções escritas. Segundo Castro e Damiani (2017), observam-se sérias dificuldades de expressão escrita no Brasil, inclusive em estudantes de nível superior, o que nos conduz a uma necessária reflexão sobre a qualidade do ensino da escrita no país.

Damiani et al. (2011) realizaram diagnóstico inicial dos problemas de redação observados em pequenos textos produzidos por um grupo de acadêmicas de Pedagogia de uma universidade do sul do país, no contexto de uma disciplina desse curso. Os principais problemas encontrados foram: pontuação, ausência de paralelismo nas construções frasais e impropriedade vocabular. Segundo essas pesquisadoras, tais resultados sugerem que as estudantes não refletiram sobre o que escreveram tanto no que se refere à organização semântica quanto à

organização linguística. Tal fato pode ter contribuído para a produção de textos sem a qualidade esperada para futuras profissionais que serão responsáveis pelo ensino da escrita e seu aperfeiçoamento a crianças e adultos.

O diagnóstico apresentou uma situação inquietante, pelos inúmeros problemas de escrita detectados, principalmente, ao considerar que os textos analisados eram pequenos. Diante da situação diagnosticada, as pesquisadoras ressaltam a necessidade de planejar e implementar intervenções que possam melhorar a qualidade dessa escrita e preparar essas profissionais para suas futuras atividades docentes relativas à escrita.

Denotando a mesma preocupação acerca das dificuldades na escrita acadêmica, especificamente, com relação aos estudantes de Pedagogia (participantes desta pesquisa), futuros professores alfabetizadores, faz-se necessário habilitá-los para que possam compreender os mecanismos relacionados à linguagem e aos aspectos gramaticais envolvidos na produção escrita; para que, assim, consigam, no futuro, ensinar tais conceitos adequadamente a seus educandos e para que desenvolvam, de forma efetiva, as capacidades necessárias para a produção escrita. Contudo, não parece que essa necessidade de aperfeiçoamento esteja sendo contemplada no sistema educacional brasileiro.

Damiani et al. (2011) explicam que, para os estudantes produzirem textos de boa qualidade na universidade não basta seguir convenções e formas estilísticas, nem, tampouco, apenas saber regras gramaticais e ortográficas. É necessário, sobretudo, entender como os elementos linguísticos podem ser usados para construir e comunicar sentido.

Alves (2013) esclarece que um conjunto complexo de processos intelectuais se faz presente durante a composição de um texto. Assim, há a necessidade de um ensino que dê conta de todos esses processos. É importante que esse ensino seja sistematizado a partir de atividades orientadas, baseadas na análise linguística, de modo que não contemplem apenas conteúdos gramaticais, mas que, conjuntamente com elas, integrem aspectos sociodiscursivos envolvidos na produção escrita.

Após essa sintética explanação acerca da escrita no contexto educacional brasileiro, será discutida, na sequência, como a prática de análise linguística pode se configurar como relevante ação pedagógica na produção escrita.

3.4 Prática de análise linguística como ação pedagógica

Um tema habitual, porém, nem sempre amplamente explorável entre os professores de língua portuguesa, refere-se à análise linguística. Se o tema é bastante recorrente, segundo argumenta Wachowicz (2012), deve-se pelas diferentes e numerosas frentes de orientação teórica e/ou metodológica que chegam até os professores. Inicialmente, com as disciplinas no curso de Letras até as orientações curriculares oficiais. Tais orientações mudaram bastante e, nos últimos 20 anos, ouve-se, seguidamente, que é preciso trabalhar com o texto na escola. Entretanto, questionamentos são muito frequentes entre os professores de língua portuguesa, principalmente, sobre o que é texto e se "sobrou algum lugar" para a gramática. Nesse contexto, Wachowicz (2012, p. 23) discorre acerca da importância de se fazer uma reflexão linguística ao desenvolver um trabalho com texto em sala de aula:

[p]ensar no texto como discurso significa pensar na ideologia histórica que o instituiu. Isso quer dizer que não se pode analisar um texto como uma fotografia congelada de formas gramaticais fixas, que justifiquem o trabalho com a gramática, como aparece em um grande número de livros didáticos. Ao ler uma página publicitária de telefonia celular com os alunos – suponhamos de 8ª série – o professor não pode utilizar essa situação só para conceituar e trabalhar com os verbos na forma do modo imperativo. Isso é morte ao discurso! O texto tem intenção – quer vender -, tem interlocutor em que projeta uma reação – classe média consumidora -, tem situação – uma revista semanal – etc., mas tem, sobretudo, ideologia – força de um mercado consumista pautado no louvor à vida digitalizada (moderna, para alguns).

Um fator importante quanto à análise de textos diz respeito ao ensino da língua portuguesa no Brasil. Esse, segundo Bezerra (2010), tradicionalmente, se volta para a exploração da gramática normativa em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, como, por exemplo, concordância verbal e nominal) e, também, analítica (quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras).

Diferenciando-se das aulas convencionais de gramática, a prática de análise linguística, conforme argumenta Geraldi (2012), não pode limitar-se à higienização do texto do escritor aprendente em seus aspectos gramaticais e ortográficos, nem, tampouco, limitar-se a correções. Segundo sublinha esse autor, o uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias,

visto que a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre aspectos tradicionais da gramática quanto a aspectos amplos a propósito do texto, entre as quais, vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados; organização e inclusão de informações; entre outros (grifo do autor).

É importante ressaltar que o texto não pode ser visto somente como uma estrutura formal, na qual apenas os aspectos gramaticais são considerados, uma vez que o ensino gramatical só tem sentido para auxiliar quem escreve. Trata-se, portanto, de trabalhar seu texto, pedagogicamente, com o estudante para que ele possa atingir seus objetivos junto aos leitores a que se destina. Nessa perspectiva teórica, Geraldi (2012) argumenta que a reescrita do texto constitui o objetivo essencial da análise linguística no contexto escolar, o que não exclui, obviamente, a possibilidade de o professor organizar atividades relativas ao tema escolhido, mostrando, concomitantemente, os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Em relação a esses aspectos, o objetivo não é o estudante dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo.

A prática de análise linguística defendida por Wachowicz (2012) não exclui, em nenhum momento, o ensino da língua padrão. Ao contrário, procura não inculcar nos estudantes nomenclaturas ou regras dissociadas da produção textual, mas sim, possibilitar que convivam com textos que circulam pela sociedade, ao mesmo tempo em que se desenvolvem produzindo seus próprios textos. Riolfi et al. (2014) corroboram com a ideia de que a atenção deverá estar voltada para a leitura e produção de textos para que não sirvam somente como meios de aprender as regras da gramática normativa, mas que sejam, também, tanto uma quanto a outra, objetos próprios de ensino. Riolfi et al. (2014, p. 182) sublinham que “essas atividades devem ser mediadas pela correção propriamente dita, na qual cabe ao professor ajudar o aluno a adequar as suas produções à norma-padrão vigente”.

O processo de elaboração de um texto, segundo Mendonça (2016), envolve mais que criação e inspiração, pois, essencialmente, abrange o trabalho sobre e com a linguagem. Do ponto de vista da mediação pedagógica, esta pesquisadora acrescenta que este tipo de trabalho se materializa nas práticas de análise linguística, cuja preocupação se concentra em auxiliar os estudantes a dominarem recursos linguísticos e a refletirem sobre certas palavras, expressões, construções e

estratégias discursivas. Tal prática contribui para a ampliação das capacidades de leitura e de produção textual dos aprendentes.

Em relação à prática de análise linguística, Geraldi (2012) enfatiza que a preparação das aulas fundamenta-se na leitura dos textos produzidos pelos estudantes, sendo essa prática seguida pela retomada desses textos. A intenção da proposta de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem⁹ pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção dos textos escritos pelos próprios estudantes. Nesta perspectiva pedagógica, muitos trabalhos poderão ser desenvolvidos e, a cada experiência, acumulam-se compreensões de fenômenos linguísticos diversos.

Mendonça (2016) e Castro (2014) corroboram que a prática de análise linguística pode-se transformar em uma importante ferramenta, auxiliando os estudantes na percepção dos pontos em que podem melhorar seus textos, bem como na mobilização dos conhecimentos que permitam fazer as devidas adequações, passando a ter cada vez maior autonomia na manutenção de suas produções escritas. Assim, a reflexão sobre a linguagem, defende Mendonça (2016, p. 40), tomando como objeto o próprio texto que se está elaborando, condiciona que o aprendente analise: “possíveis (in)adequações das escolhas linguísticas – ao gênero, ao tema em foco, à formalidade esperada etc. –, sua força expressiva ou eficácia argumentativa”. Trata-se, pois, de uma atividade de linguagem essencial nas diversas etapas da produção escrita.

Considero importante ressaltar a necessidade de se desenvolver uma prática que priorize a leitura e a escrita em sala de aula, tornando-se indispensável o acesso dos estudantes aos diferentes textos que circulam na sociedade. As atividades de análise linguística exercem fundamental importância no processo de produção textual por possibilitar a esses estudantes a ampliação e/ou apropriação de habilidades e conhecimentos necessários para o aprimoramento de suas escritas, cuja ação pedagógica será mediada pelo professor.

Após a abordagem dos conceitos relativos à prática de análise linguística e sua relação com a prática pedagógica, na sequência, serão abordados dois recursos

⁹ Riolfi et al. (2014) definem como atividades metalinguísticas aquelas em que o falante nomeia tecnicamente os diversos segmentos de uma dada língua. Esse é o sentido mais comum de “estudar gramática” (grifo dos autores).

linguísticos fundamentais para a produção de um texto escrito dissertativo-argumentativo: pontuação e coesão textual.

3.5 A pontuação

Quando se fala ou lê um texto em voz alta, são utilizadas entonações diferentes de acordo com a mensagem a ser transmitida. Para fazer uma pergunta, admirar algo ou, simplesmente, para fazer uma afirmação, enfatiza Terra (2005), dispõe-se de inúmeras possibilidades de entonação e pausas na fala. Além desses recursos, incluem-se os gestos para deixar claro o que se pretende dizer. Assim, explica Abaurre (2013, p. 310), “quando falamos, o contato direto com os nossos interlocutores garante que eles disponham de elementos suficientes para a interpretação daquilo que dizemos”. Na linguagem escrita, não é possível manter uma relação direta com o interlocutor. Dessa forma, os sinais de pontuação¹⁰ representam um requisito muito importante na estruturação de um texto escrito.

Silva (2004) salienta que a pontuação, numa perspectiva histórica, surgiu com a função primordial de “indicar pausas para respirar” durante a leitura em voz alta. Entretanto, segundo este autor, os sinais de pontuação não podem mais ser considerados desse modo nos dias atuais, pois se constituem em recursos linguísticos necessários à construção da textualidade.

Lukeman (2011) argumenta que a pontuação, muitas vezes, é tida como uma conveniência. Assim, não é considerada como uma forma de exercer efeito sobre o conteúdo. Este autor esclarece que é na pontuação, mais do que em qualquer outro elemento, que se assenta a clareza ou o caos do pensamento: “as falhas de um texto podem ser logo detectadas por meio da pontuação, e é também por meio dela que se evidenciam os seus pontos fortes” (idem, p. 13).

De acordo com a gramática da Língua Portuguesa (FARACO, 2006), os sinais de pontuação são símbolos gráficos empregados nos textos escritos para organizar os termos, os enunciados e os parágrafos, estabelecendo uma hierarquia (ordem) entre eles. Essa hierarquia sintática torna o texto compreensível. Cegalla (2008, p. 428) explica que tríplice é a finalidade dos sinais de pontuação: **a)** assinalar as pausas e as inflexões da voz (a entonação) na leitura; **b)** separar palavras,

¹⁰ Os sinais de pontuação podem ser divididos em dois grupos: sinais que marcam fundamentalmente as pausas – a vírgula (,), o ponto (.) e o ponto-e-vírgula (;) e os sinais que marcam a melodia da frase – os dois pontos (:), o travessão (–), o ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação (!), as reticências (...), as aspas (“ ”) e os parênteses () (TERRA, 2005, p. 297).

expressões e orações que devem ser destacadas; **c)** esclarecer o sentido da frase, afastando qualquer ambiguidade". Este autor acrescenta que não há uniformidade entre os escritores quanto ao emprego dos sinais de pontuação, uma vez que se torna difícil estabelecer normas rigorosas sobre esse conteúdo. Contudo, Silva (2004) e Castro (2014) ressaltam que, mesmo com a existência de certa flexibilidade no emprego da pontuação, é necessário compreender que nem tudo resulta de uma decisão pessoal do escritor. Existem certas normas que não autorizam determinados casos de pontuação, o que limita, de certo modo, a liberdade referida.

Até mesmo os sinais de pontuação mais comuns, conforme explica Furnaletto (2014, p. 67), dimensionam o discurso no espaço textual:

[...] Eles trazem uma configuração instrucional: separe aqui, divida neste ponto, continue mais adiante, fique em suspenso... que administra a dispersão. A pontuação, de todo modo, é filtragem, é um modo de efetuar a reordenação textual, suturando retalhos de texto. Sem dúvida, quem escreve costura fragmentos para dar uma indicação suficiente para leitores certos ou eventuais – que podem estar distantes e ser absolutamente desconhecidos.

Em relação ao emprego da vírgula, Faraco (2006, p. 448) explica que “nem sempre representa uma pausa. As justificativas para seu emprego são de ordem sintática, e não de pronúncia. Emprega-se a vírgula entre os termos de uma oração e entre orações”. Terra (2005), por seu turno, complementa que a vírgula deve ser utilizada, sobretudo, para marcar qualquer alteração na sequência lógica dos termos da oração.

Segundo Lukeman (2011, p. 38), “é provável que a vírgula seja o sinal de pontuação mais difícil de dominar”. Entretanto, seus benefícios para a articulação do texto são muito importantes. Castro (2014) destaca que, por meio da vírgula, pode-se controlar o fluxo, o ritmo e a velocidade de uma frase, exercendo enorme influência sobre orações e períodos.

Ao discutir acerca do emprego do ponto final, Faraco (2006) explica que este se emprega, basicamente, para indicar o final de uma frase declarativa, que pode ser um período simples ou composto. No contexto da pontuação, Lukeman (2011) enfatiza que a função do ponto final é, efetivamente, servir como um sinal de parar, de colocar um limite, delinear uma ideia.

No contexto da escrita, todos os sinais de pontuação são relevantes e seu uso adequado contribui, de forma significativa, para a clareza e a articulação do

texto. Entretanto, nesta pesquisa, darei ênfase ao uso da vírgula e do ponto-final. Como Castro (2014), considero que o ponto final e a vírgula são os principais responsáveis pela construção das frases. De acordo com os estudos de Lukeman (2011), usando apenas esses dois sinais, é possível pontuar bem um texto, pois, às vezes, dividem, às vezes, conectam e sempre exercem influência sobre a estrutura textual.

Diante dessa breve discussão teórica, é possível constatar a influência que a pontuação exerce nas produções escritas. Em relação ao desempenho escrito dos acadêmicos, pesquisas recentes de Castro (2014); Alves (2013) e Damiani et al., 2011, revelam que a pontuação se apresenta como um dos principais problemas. Assim, percebe-se a necessidade de pensar em estratégias metodológicas para o ensino desses elementos linguísticos no ambiente escolar, bem como nas universidades.

Na sequência, será discutida a coesão textual e sua importância para a argumentatividade, em especial, o uso dos conectivos, bem como as relações que estabelecem entre segmentos textuais.

3.6 A coesão textual: uso dos conectivos

O termo coesão textual é conceituado por Koch (2016) como o fenômeno que se refere ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados entre si, por intermédio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos.

Entre os estudos acerca da coesão textual, desenvolvidos em diversos países, Koch (2018) salienta uma obra que se tornou clássica sobre o assunto: Halliday e Hasan (1976). Para esses autores, a concepção de coesão textual é apresentada como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto. Para Koch (2018, p. 16): “a coesão, por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos”.

Segundo Bechara (2009), podem ser encontrados, em vários níveis, os recursos que tornam possível a existência da coesão: entre palavras, entre frases, entre orações ou entre períodos. Em geral, tais recursos são conjunções, preposições, tipos de conectivos, locuções conjuntivas, relações ou operadores

argumentativos. O Quadro 1, retirado a obra de Koch (2018), apresenta os elementos de coesão (citando apenas os principais) usualmente utilizados em um texto.

Quadro 1 – Elementos de coesão usualmente utilizados no texto

Conectivos	<i>mas, porém, embora, e, já que e pois.</i>
Detonadores de inclusão	<i>até, mesmo, também e inclusive.</i>
Detonadores de exclusão	<i>só, somente, ou, apenas e senão.</i>
Retificações	<i>aliás, ou melhor, ou seja e isto é.</i>
Índices situacionais	<i>afinal, portanto, então, etc.</i>

Fonte: Koch (2018).

Para Koch (2016; 2018), existem duas grandes modalidades de coesão¹¹: referencial e sequencial. A *coesão referencial* é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outros(s) elemento(s) nela presentes ou que se podem inferir a partir do universo textual. Ao primeiro, denomina-se *forma referencial* ou *remissiva* e, ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*. Em relação à *coesão sequencial*, esta autora explica que se refere aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. Marcuschi (2008) compartilha esse pensamento e define que a coesão referencial é realizada por aspectos, mais especificamente, semânticos e a coesão sequencial, por elementos conectivos.

Koch (2016) discorre, primeiramente, sobre a coesão por remissão¹² que, no seu entendimento, pode desempenhar quer a função de (re)ativação de referentes, quer a de sinalização textual. A respeito da reativação de referentes no texto, argumenta que: “é realizada por meio da referenciação¹³ anafórica ou catafórica,

¹¹ Koch (2018, p. 77) sublinha que “[é] preciso deixar claro, ainda, que a coesão referencial e a coesão sequencial não devem ser vistas como procedimentos totalmente estanques. Há, na língua, formas que apenas efetuam encadeamentos (os conectores propriamente ditos) e outras que operam, ao mesmo tempo, remissão (ou referência) e encadeamento”.

¹² Esse tipo de remissão pode ser efetuado por meio de recursos de ordem “gramatical” – pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos) e os demais pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos), os diversos tipos de numerais, advérbios pronominais (como aqui, *aí, lá, ali*) e artigos definidos; ou por intermédio de recursos de natureza lexical, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou ainda por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e finalmente, por meio da elipse (KOCH, 2016, p. 46).

¹³ Quanto à referenciação ou coesão referencial, Koch (2018) faz uma distinção entre a referência **exofórica** e a **endofórica**. A primeira ocorre quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa (quando o referente está fora do texto); e a segunda decorre quando o referente se acha expresso no próprio texto (grifos meus).

formando-se, deste modo, cadeias coesivas mais ou menos longas. Aquelas que retomam referentes principais ou temáticos – percorrem em geral o texto inteiro” (KOCH, 2016, p. 46). Para ilustrar os casos de coesão de referenciação anafórica e catafórica, Koch (2018) utiliza exemplos de fácil compreensão, considerando que, se o referente preceder o item coesivo, tem-se a **anáfora**; se vier após ele, tem-se a **catáfora** (grifos meus).

A “O homenzinho subiu correndo os três lances de escadas. Lá em cima, **ele** parou diante de uma porta e bateu furiosamente”. (anáfora)

B “Ele era tão bom, **o meu marido**!” (catáfora) (KOCH, 2018, p. 31).

A remissão, como vista neste exemplo, pode ser feita para trás e para frente, constituindo uma anáfora ou uma catáfora. É importante ressaltar que a noção de elemento de referência é bastante ampla, podendo ser representada por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado (KOCH, 2018).

Quando à *sinalização textual*, Koch (2016, p. 48), esclarece que “tem a função básica de organizar o texto, fornecendo ao interlocutor “apoios” para o processamento textual, através de “orientações” ou indicações para cima, para baixo (no texto escrito), para frente e para trás” (grifos da autora), podendo estabelecer, ainda, uma ordenação entre segmentos textuais ou partes do texto. Exemplos apresentados pela autora (para citar alguns):

A “Como foi mencionado **acima**, postulo a existência de duas grandes modalidades de coesão”.

B “Na seção anterior, tratei da origem do termo; **a seguir**, abordarei sua evolução semântica”. (grifos da autora)

A segunda grande modalidade de coesão textual, denominada coesão sequencial ou sequenciação:

[d]iz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. [...] A progressão textual pode fazer-se com ou sem elementos recorrentes. Pode-se falar aqui

em *sequenciação frástica* (sem procedimentos de recorrência estrita) e *sequenciação parafrástica* (com procedimentos de recorrência) (KOCH, 2018, p. 53) (grifos da autora).

Koch e Elias (2018) explicam que, na sequenciação frástica, tem-se o encadeamento, que permite estabelecer relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores do texto, constituindo assim, um poderoso recurso de sequenciação textual. Esse encadeamento ou entrelaçamento pode ocorrer por justaposição ou por conexão (KOCH e ELIAS, 2018). Estas autoras esclarecem que ocorre **justaposição** quando os enunciados são apenas colocados uns ao lado de outros, com o objetivo de estabelecer entre eles determinadas relações semânticas ou discursivas, **sem a presença explícita de uma conjunção**. Quando um **conector está presente no texto**, ocorre o encadeamento por **conexão**¹⁴, o qual **estabelece relações de sentido** entre os enunciados (grifos meus).

Vale ressaltar que, ao redigir um texto, é necessário ter muito cuidado na escolha do conector adequado para estabelecer o tipo de relação desejada, uma vez que o uso dos elementos de coesão tem a finalidade de facilitar a interpretação do texto e a construção de sua coerência pelos usuários. Contrariamente, o uso inadequado de tais elementos pode dificultar a compreensão do texto (KOCH, 2018). Outro fator relevante quando ao uso do conector, segundo enfatizado por Koch e Elias (2018), diz respeito à necessidade de estabelecer de forma clara as relações que se pretende estabelecer entre os enunciados do texto, bem como conhecer os elementos linguísticos adequados para fazê-lo. Entre tais elementos, as autoras apontam o que se costuma chamar de **conectores, palavras ou partículas de ligação, operadores discursivos, articuladores textuais** (grifos das autoras).

Marcuschi (2008, p. 118) apresenta um esquema dos processos de coesão conectiva¹⁵, descrito no Quadro 2. Para o autor, este tipo de coesividade, muito trabalhado em sala de aula, funda-se de modo especial no uso dos conectivos.

¹⁴ “Trata-se de conjunções, advérbios sentenciais (também chamados de advérbios de texto) e outras palavras (expressões) de ligação que estabelecem, entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas” (KOCH, 2018, p. 68).

¹⁵ São apenas alguns desmembramentos para a sequenciação conectiva que podem ser vistos nesse quadro.

Quadro 2 – Esquema dos processos de coesão conectiva

OPERADORES ARGUMENTATIVOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Oposição: <i>mas, porém, contudo</i> 2. Causa: <i>porque, pois, já que</i> 3. Fim: <i>para, com o propósito de</i> 4. Condição: <i>se, a menos que, desde que</i> 5. Conclusão: <i>logo, assim, portanto</i> 6. Adição: <i>e, bem como, também</i> 7. Disjunção: <i>ou</i> 8. Exclusão: <i>nem</i> 9. Comparação: <i>mais do que, menos do que etc.</i>
<p>A – de espaço e tempo textual</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>em primeiro lugar, em 2º lugar</i> – <i>como veremos, como vimos</i> – <i>neste ponto, aqui na 1ª parte</i> – <i>no próximo capítulo</i> <p>B – metalinguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>por exemplo, isto é, ou seja,</i> – <i>quer dizer, por outro lado,</i> – <i>repetindo, em outras palavras</i> – <i>com base nisso, segundo fulano etc.</i>

Fonte: Marcuschi (2008).

É importante destacar que, para escrever bem, não basta conhecer de cor uma lista desses elementos. Koch e Elias (2018) argumentam que é necessário saber qual é o recurso mais adequado para estabelecer, entre enunciados, o tipo de relação desejada.

A língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Estas unidades são tradicionalmente chamadas de **conjunções**. De acordo com a gramática de Faraco (2006), a conjunção liga termos semelhantes, isto é, que exercem a mesma função sintática na oração. Este gramático ressalta que “duas ou mais palavras podem formar expressões que equivalem a uma conjunção. São chamadas de **locuções conjuntivas**” (idem, p. 371). As conjunções podem ser divididas em: **coordenativas** e **subordinativas** (grifos meus).

“As conjunções coordenativas são classificadas de acordo com as relações que estabelecem entre as orações ou termos” (FARACO, 2006, p. 372). Podem ser (grifos meus):

- a) **Aditivas**¹⁶: estabelecem uma relação de soma ou adição entre dois termos ou orações de função idêntica: e (empregada em orações afirmativas), nem (empregada em orações negativas) etc.
- b) **Adversativas**: estabelecem uma relação de oposição entre dois termos ou orações: mas, porém, todavia, contudo, entretanto, senão etc.
- c) **Alternativas**: estabelecem uma relação de alternância entre dois termos ou duas orações, pois os dois fatos não podem acontecer ao mesmo tempo: ou (repetida ou não), ora...ora, quer...quer, seja...seja, já...já etc.
- d) **Conclusivas**: estabelecem uma relação de conclusão, consequência.: logo, portanto, pois (posposto ao verbo), assim etc.
- e) **Explicativas**: Estabelecem uma relação de explicação. A segunda oração explica ou justifica a ideia expressa na primeira: porque, que (= porque), pois (anteposto ao verbo), porquanto etc.

As conjunções subordinativas ligam orações dependentes, isto é, subordinam uma oração à outra (FARACO, 2006, p. 374). Podem ser (grifos meus):

- a) **Causais**: inicia oração que indica circunstância de causa: porque, pois, como (= porque) que (= porque), porquanto.
- b) **Comparativas**: iniciam uma oração que é o segundo elemento da comparação: como, qual, que, do que (depois de mais, menos, maior, menor, melhor e pior).
- c) **Condicionais**: iniciam uma oração que indica condição ou hipótese para que o fato principal se realize ou não: se, caso etc.
- d) **Conformativas**: iniciam uma oração que indica circunstância de conformidade ou acordo: conforme, como (=conforme), segundo, consoante etc.
- e) **Consecutivas**: iniciam uma oração que indica uma consequência do fato expresso na oração anterior: que (precedido de tal, tanto, tão ou tamanho).

¹⁶ A conjunção aditiva **e** estabelece também outras relações entre as orações ou termos. Pode ter valor: adversativo, conclusivo e final – indica finalidade – (FARACO, 2006) (Grifo do autor).

f) **Concessivas**: iniciam uma oração que indica contradição em relação a outro fato. Essa contradição, no entanto, não impede que o fato se realize: embora, conquanto.

g) **Finais**: iniciam uma oração que indica circunstância de finalidade: que (= para que), porque (= para que).

h) **Proporcionais**: iniciam uma oração que indica um fato que foi realizado ao mesmo tempo em que outro, ou vai ser realizado ao mesmo tempo em que outro: à medida que, à proporção que, ao passo que, quanto mais... mais, quanto mais...menos etc.

i) **Temporais**: iniciam uma oração que indica circunstância de tempo: quando, mal, apenas etc.

j) **Integrantes**: iniciam uma oração que exerce função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto de outra oração. Diferentemente das demais conjunções, as conjunções integrantes não introduzem orações que indicam circunstância: que (no caso de certeza), se (quando há incerteza, dúvida).

Koch e Elias (2018) enfatizam a importância de se realizar atividades de escrita com as crianças desde os primeiros anos escolares, a fim de estabelecer relações de sentido entre dois ou mais enunciados. Por exemplo, a partir de um enunciado nuclear, formado apenas de um sujeito e seu predicado verbal, pede-se ao aprendente que acrescente a ele, sucessiva ou cumulativamente, indicações de tempo, lugar, causa, condição, modo, entre outros. A proposta é começar pelas mais simples até chegar às mais complexas. Koch e Elias (2018, p. 188) apresentam uma proposta de atividade¹⁷ a partir de um enunciado como *O navio afastou-se do porto*, por exemplo, solicitando o acréscimo de:

- uma indicação de **tempo** (quando? Cedinho/ de manhãzinha/ quando raiava o sol);

¹⁷ Koch e Elias (2018, p. 189) argumentam que outro recurso produtivo é o **teste-close**, no qual, num texto dado, apagam-se todos os articuladores e pede-se que as lacunas sejam adequadamente preenchidas. Terminando o exercício, verificam-se quais os recursos selecionados pela classe, discute-se a sua pertinência e solicita-se dos alunos que sugiram outras opções possíveis. Finalmente, confrontam-se os resultados obtidos com o texto original, para que os alunos tomem conhecimento das escolhas feitas pelo seu produtor (grifo das autoras).

- uma indicação de **causa** (por quê? Por causa da maré baixa/ porque a maré estava baixando);
- uma indicação de **modo** (como? Lentamente/ com rapidez);
- uma indicação de **finalidade** (para quê? Para fugir da maré baixa/ a fim de retornar a viagem);
- uma ideia de **comparação** (como uma ave marinha deslizando nas águas do mar); e assim por diante (grifos das autoras).

Mediante esse tipo de atividades, essas pesquisadoras explicam que a criança não só vai tomando consciência dos elementos linguísticos adequados para o estabelecimento das diversas relações de sentido, como, também, exercita-se na produção de pequenos textos (microtextos).

No contexto escolar, de modo geral, tenho percebido que muitos estudantes desconhecem a importante função dos conectivos para a articulação e para a sequência do texto. Talvez, isso ocorra pela predominância da transmissão de conhecimentos normativos aplicados de forma isolada, sem levar em consideração a relação semântica que esses elementos estabelecem entre os enunciados. É imprescindível perceber que, na composição de um texto, os elementos de coesão textual promovem o encadeamento de ideias e a articulação entre enunciados e parágrafos, exercendo a função essencial de estabelecer relações de sentido.

3.7 Pesquisas relacionadas

Em moldes parecidos com os desta investigação, outros pesquisadores desenvolveram, com êxito, propostas didáticas de intervenção sobre a escrita de acadêmicos de Pedagogia. Serão apresentadas, em formato de síntese, duas delas¹⁸.

A pesquisa de doutoramento de Alves (2013) é um desses casos. Objetivou avaliar os efeitos de uma intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle sobre a escrita e o desenvolvimento de FPS relacionadas a essa atividade. Os resultados encontrados por Alves (2013) sugerem que a intervenção pedagógica realizada proporcionou aos acadêmicos que dela participaram a tomada de consciência em relação aos

¹⁸ Foi realizada busca sistematizada junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES por outras pesquisas interventivas direcionadas à escrita.

elementos necessários à produção de textos escritos, assim como o desenvolvimento do controle sobre alguns desses aspectos. Segundo a pesquisadora, os achados da pesquisa também revelaram que as práticas de escrita desenvolvidas na intervenção pedagógica potencializaram o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como, por exemplo, tomada de consciência, capacidade de controle, atenção e síntese (VYGOTSKI, 1931/1995) ligadas ao complexo ato cognitivo de escrever, as quais possibilitaram tornarem-se escritores mais proficientes (ALVES, 2013).

Castro (2014), por sua vez, desenvolveu sua pesquisa de doutorado com o intuito de investigar as possibilidades de evolução da expressão escrita de estudantes de um curso de Pedagogia a distância, por meio de um cronograma interventivo implementado ao longo de sete semestres. As intervenções intencionavam contribuir para o aprimoramento da expressão escrita de um grupo de acadêmicas e foram guiadas, fundamentalmente, pelos conceitos vygotskianos de consciência e controle. A análise dos dados da investigação para a avaliação dos efeitos das intervenções mostrou, segundo este pesquisador, que as acadêmicas: reagiram positivamente às intervenções pedagógicas; tomaram consciência sobre suas dificuldades de escrita e buscaram superá-las; assumiram postura autocrítica com relação ao ato de escrever; e relataram que passaram a prestar mais atenção ao fato de que escrevem para um leitor e à importância de revisarem seus textos.

Tais propostas didáticas de intervenção sobre a escrita, desenvolvidas nas pesquisas de doutoramento (ALVES, 2013; CASTRO, 2014), fundamentaram-se nos conceitos de consciência e controle, segundo os postulados de Vygotsky (1925/1991). Com o propósito de identificar pesquisas relacionadas a essa temática, Castro (2019)¹⁹ buscou investigações que abordassem o conceito de consciência na perspectiva vygotskiana, bem como aplicassem/analisassem esse conceito em situações pedagógicas. Em seus achados, este pesquisador encontrou duas pesquisas de mestrado (EICH, 2011; CASTRO, 2011), que também utilizaram o conceito de consciência e foram aplicadas a propostas pedagógicas, sendo, igualmente, relacionadas à linguagem escrita. Na sequência, serão apresentadas, em síntese, essas duas investigações.

A pesquisa de mestrado de Castro (2011) teve como objetivo compreender

¹⁹A pesquisa de Castro (2019) junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2019.

como a escrita desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o *Moodle*, em disciplinas presenciais do curso de Pedagogia e Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), contribui para a aprendizagem dos alunos. Essa investigação baseou-se na abordagem Histórico-Cultural, fundamentada nos estudos de Vygotsky e Bakhtin. Em relação ao processo metodológico, foram realizadas entrevistas individuais com as professoras das disciplinas e coletivas com os alunos (duas do curso de Letras e cinco do curso de Pedagogia). Por meio de Núcleos de Significação (categorias de análise), segundo relatado pela pesquisadora, discutiu-se a situação da enunciação escrita no AVA *Moodle*; o processo de construção da escrita nesse ambiente, suas contribuições para a aprendizagem, bem como para a construção de conceitos científicos pelos alunos e a escrita para o outro, no *Moodle*, como instrumento de mediação dialógica entre esses estudantes. Entre os principais destaques desta investigação, está a contribuição do processo de escrita no *Moodle*, por meio das interações dialógicas que se efetivaram, virtualmente, para a formação da consciência dos alunos como futuros professores. Com base em Vygotsky e Bakhtin, o autor enfatiza, ainda, que a consciência não se configura apenas como fenômeno psicológico, mas, sobretudo, como fenômeno ideológico - produto do intercâmbio social. Por meio desses intercâmbios, os sujeitos tornam-se conscientes. Dos resultados da pesquisa, Castro (2011) ressalta que, tomando como referência os registros escritos dos alunos em respostas aos questionamentos dos colegas, foi possível perceber a compreensão que tiveram do assunto discutido, isto é, dos processos de construção de suas consciências pelas escritas no ambiente virtual.

Eich (2011), por seu turno, desenvolveu sua dissertação de mestrado com o propósito de discutir e refletir sobre a escrita colaborativa em língua inglesa quando esta se dá em uma ferramenta digital. Também investigou como acontece o processo de edição textual entre os alunos durante a escrita. Considerou, ainda, como o *feedback* negociado do professor pode contribuir para o aprimoramento da produção. A base teórica dessa pesquisa foi os pressupostos da teoria sociocultural de Vygotsky e de diversos estudos sobre escrita colaborativa em ambiente digital e o erro. Por intermédio de duas tarefas colaborativas, quatro alunos de um curso livre de língua inglesa do nível intermediário I, divididos em duplas, realizaram a co-construção de textos, em meio virtual. Por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, foram consideradas, para fins de análise, as interações no fórum, as

alterações armazenadas no histórico, o *feedback* do professor sobre as produções dos alunos, bem como a visão dos participantes sobre o trabalho desenvolvido. Os dados apresentados nessa investigação sugerem, segundo Eich (2011), que a escrita colaborativa em ferramenta digital fomenta a participação do aluno, gerando oportunidades de construção conjunta de conhecimento por intermédio da interação social e do uso da língua antes e durante o processo de escrita. Em relação ao *feedback*, foram encontradas evidências de que, quando negociado entre professor e aluno, contribui para que o aprendente chegue à forma correta com maior consciência sobre o erro, o que poderá possibilitar a utilização adequada da forma em produções futuras.

Aproximando-se do estudo desenvolvido por Castro (2019), realizei, no mês de setembro, uma busca junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entretanto, com a finalidade de identificar investigações, na Região Norte, que abordassem o aprimoramento da linguagem escrita por meio de intervenções pedagógicas. Nessa busca, foram combinadas as palavras *intervenção* e *escrita*, com adoção do critério de estarem presentes e combinadas nos títulos e/ou nos resumos das Dissertações e Teses. Dessa combinação de palavras, foram encontrados 29 trabalhos, em âmbito nacional, distribuídos entre oito teses de doutorado e 21 dissertações de mestrado. No resultado dessa busca, foi identificada apenas uma pesquisa na Região Norte, desenvolvida por Mendes (2015), cuja síntese será apresentada a seguir.

Em sua investigação de mestrado, Mendes (2015) intencionou descrever e analisar a interferência da fala na escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Belém-PA, com a finalidade de desenvolver uma proposta de atividades que possibilitassem a melhoria da aquisição da escrita desses alunos. Os dados foram submetidos à análise metodológica orientada pelos estudos da Sociolinguística Variacionista. Os resultados dessa investigação, segundo esta pesquisadora, permitiram concluir que os estudantes chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental apresentando ainda mais problemas de interferência da fala em sua escrita (62%), em comparação àqueles relativos à falta de familiaridade do educando com as convenções ortográficas (38%); e, também, que esses problemas estão correlacionados tanto a fatores socioeconômicos (sexo, renda, escolaridade dos pais), quanto a linguísticos (gênero textual, classe gramatical, natureza do item lexical e tonicidade da palavra ou

expressão) (MENDES, 2015). A partir dessas conclusões, foi elaborada pela pesquisadora uma proposta didático-metodológica, a ser desenvolvida pelos professores, com o objetivo de intervir nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, para que estes pudessem avançar às séries/anos subsequentes com menos dificuldades em sua escrita e, conseqüentemente, adquirir maior competência linguística.

A partir dos resultados apontados por esses pesquisadores, constata-se o relevante papel da intervenção pedagógica no processo de aprendizagem de conteúdos e estratégias relacionados ao ato de escrever. Tais resultados ressaltam, também, que, como enfatiza Castro (2014), por meio de um processo interventivo sistematizado, o professor pode desempenhar um papel fundamental, pois a intervenção não proporciona apenas a transmissão dos conteúdos necessários para o desenvolvimento da escrita, mas, sobretudo, promove a relação entre professor, conhecimento e aprendente, em um processo de mediação pedagógica (VYGOTSKI, 1931/1995).

Com base na busca que realizei junto à BDTD, foi possível evidenciar que a intervenção pedagógica ainda é pouco difundida na Região Norte. Assim, cabe observar que a investigação aqui proposta, até o momento, permanece inédita na Região e no estado de Rondônia. Observa-se, ainda, que, na pesquisa de Mendes (2015), não foram avaliados os efeitos da intervenção realizada, uma vez que a pesquisadora elaborou uma proposta com estratégias didático-metodológicas a serem desenvolvidas pelos professores com a finalidade de possibilitar a melhoria da escrita dos estudantes. A proposta que aqui apresento diferencia-se, também, das demais pesquisas supracitadas quanto à realização das atividades, pois se constituiu na perspectiva do ensino híbrido, cujas etapas interventivas realizaram-se tanto em ambiente presencial-físico quanto em ambiente virtual de apoio. Além de tudo, a presente investigação adotou diferentes referenciais linguísticos e será a primeira intervenção pedagógica implementada na área da Educação em toda a Amazônia Ocidental.

Pesquisas interventivas como estas, indicam a importância de se desenvolver mais práticas pedagógicas sistematizadas, inovadoras e com potencial para contribuir com a melhoria do ensino no país, tanto no âmbito da educação quanto em outras áreas. Apresentarei, na sequência, a seção que trata do percurso investigativo desenvolvido no presente estudo.

4. PERCURSO INVESTIGATIVO

Esta seção visa a apresentar o contexto metodológico que constituiu a materialização da presente pesquisa: tipo, abordagem, objetivo que a guiou, campo empírico e participantes. Apresenta, também, o diagnóstico inicial, o planejamento e a descrição da implementação da intervenção pedagógica.

Esta dissertação de mestrado baseia-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002), do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013), fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da CHAT – com foco nos conceitos vygotkianos de mediação, consciência e controle (VYGOTSKI, 1925/1991). A pesquisa que embasa a dissertação teve o objetivo de planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica sistematizada para aprimorar a produção escrita de um grupo de acadêmicos de um curso de Pedagogia de uma cidade do interior do estado de Rondônia, Região Norte do Brasil, Amazônia Ocidental.

Damiani et al. (2013) esclarecem que a pesquisa do tipo intervenção pedagógica envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações), com a finalidade de produzir avanços e/ou melhorias nos processos educacionais dos sujeitos que dela participam. Tais avanços e melhorias são avaliados com base num dado referencial teórico. Esses pesquisadores argumentam que esse tipo de pesquisa tem o objetivo de gerar conhecimento para a aplicação prática e/ou dirigida à superação de problemas educacionais concretos específicos.

A decisão de realizar uma intervenção pedagógica nos moldes mencionados ocorreu por considerar que um processo interventivo sistematizado, de uma pessoa mais experiente, em termos de escrita, sobre um grupo de pessoas menos experientes nesse campo, poderia contribuir para o aprimoramento dessa habilidade nesse grupo. Castro e Damiani (2017) assim se posicionam sobre o potencial de um processo interventivo sistematizado, dirigido à produção escrita:

[...] instiga a escrita autorreflexiva; desperta a consciência do escritor sobre o fato de que ele escreve para um interlocutor; alerta para a importância de conhecer as regras gramaticais para uma melhor expressão escrita do pensamento e que; o estabelecimento de uma relação afetiva positiva entre quem realiza a intervenção e quem dela participa é fundamental para o êxito do processo pedagógico interventivo (p. 86).

O *lócus* da pesquisa foi o curso de Pedagogia de uma Universidade Federal da Região Norte do Brasil, pertencente a um município do interior do estado de Rondônia²⁰. A escolha desse *lócus* ocorreu pelo fato de a pesquisadora já ter atuado como professora nesta instituição de ensino e, também, por residir neste município. A seleção dos participantes da investigação foi realizada por meio de uma avaliação diagnóstica inicial, que se consistiu na produção de um texto dissertativo-argumentativo pelos acadêmicos do 4º período do referido curso (Apêndice C). Com base na avaliação dos textos pela pesquisadora, foram selecionados seis acadêmicos para participarem desta investigação, e os critérios de escolha basearam-se no nível de desempenho da escrita desses estudantes, numa variação entre maior, média e menor dificuldade, com dois representantes de cada um desses níveis - variedade que considero importante em termos de avaliação do processo interventivo, pela possibilidade de analisar o desempenho desses estudantes diante da intervenção implementada.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram análise linguística dos textos produzidos pelos acadêmicos (GERALDI, 2012; WACHOWICZ, 2012; RIOLFI et al., 2014) e duas entrevistas semiestruturadas realizadas *online* (BAUER e GASKELL, 2002) com os próprios acadêmicos (uma realizada antes da intervenção e outra após a intervenção) e a observação participante por parte da pesquisadora (GIL, 2010).

A análise linguística aplicada aos dados coletados por meio dos textos produzidos pelos acadêmicos foi conduzida com base em pressupostos da Linguística Textual. Essa análise foi realizada por meio de minuciosos exames de 24 textos produzidos pelos acadêmicos no decorrer da intervenção pedagógica. Cada participante produziu quatro textos do tipo dissertativo-argumentativo, assim: um na fase diagnóstica inicial e três durante as oficinas de escrita, sendo, o último, destinado à reescrita do texto inicial.

A análise das entrevistas foi realizada com base na análise textual discursiva nos moldes propostos por Moraes (2003). Este tipo de análise caracteriza-se como

²⁰ O Campus da Universidade foi criado oficialmente em 16 de maio de 2007, passando a atender uma demanda social de 14 municípios. Logo em seguida, veio a público o Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Brasileira (REUNI), no qual o Campus foi contemplado, inicialmente, com três Cursos: Pedagogia, Engenharia de Alimentos e Engenharia da Produção, sendo, este último, posteriormente, suprimido pelo MEC. Dez anos após sua fundação, este Campus já contava com os cursos regulares de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Engenharia de Alimentos - possuindo cerca de 600 alunos no total dos cursos (UNIR, 2018).

um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina. O desenvolvimento da análise textual discursiva, na presente investigação, constitui-se de um ciclo composto por três etapas – unitarização, categorização e comunicação, assim distribuídas:

- 1. Unitarização** (desmontagem dos dados): consiste em examinar o *corpus*, em seus detalhes, fragmentando-o no sentido de atingir unidades básicas de sentido;
- 2. Categorização** (estabelecimento de relações): implica em construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. Nesta investigação, foi utilizado o método dedutivo, partindo de categorias definidas *a priori*, embasadas no referencial teórico;
- 3. Comunicação** (captação do novo emergente): intensa impregnação no *corpus*, desencadeada pelos dois estágios anteriores, possibilitando a emergência de uma compreensão renovada do todo (grifos do autor).

As entrevistas realizadas *online* com os acadêmicos foram compostas por perguntas abertas, com sequência pré-determinada. Este tipo de entrevista possibilita que o entrevistado tenha liberdade para responder às questões propostas, mas seguindo as temáticas interessantes ao pesquisador (GIL, 2010; BAUER e GASKELL, 2002). Na primeira entrevista (Apêndice D), solicitei que os estudantes realizassem uma autoavaliação sobre suas escritas. As respostas a essas questões foram encaminhadas por eles, via *e-mail*, para a pesquisadora. Na segunda, (Apêndice E), os acadêmicos avaliaram a intervenção pedagógica implementada. Esta entrevista foi marcada de acordo com a disponibilidade de cada participante, cujos horários estabelecidos foram informados, previamente, na Sala Virtual. Considerei positivo o fato de que todos os estudantes acessaram o *chat* antes do horário determinado, demonstrando engajamento²¹ com a pesquisa e bom relacionamento e confiança com a pesquisadora.

²¹ Por iniciativa dos acadêmicos, foi criado um grupo de *WhatsApp* para facilitar a comunicação entre os participantes e a pesquisadora.

Esse procedimento possibilitou captar impressões e interpretações do grupo que, conjugadas às análises dos textos e à observação participante da pesquisadora, contribuíram para o planejamento e a execução das atividades, assim como para a avaliação dos efeitos do processo interventivo na escrita desses estudantes.

As observações realizadas durante esta investigação contribuíram para a coleta de informações relevantes sobre os participantes, especialmente, em relação às suas dificuldades, autonomia para a resolução de tarefas, nível de interesse, entre outros aspectos. Mediante tais observações, foi possível verificar pontos que deveriam ser trabalhados na intervenção, não se limitando à análise dos textos produzidos pelos acadêmicos. A observação participante, do tipo natural, denominada por Gil (2010), é aquela na qual o observador pertence (ou passa a pertencer) à mesma comunidade ou grupo que investiga, permitindo uma visão mais ampla dos participantes, entretanto, sem a perda da objetividade da pesquisa.

4.1. Proposta de intervenção pedagógica para o aprimoramento da escrita acadêmica

O principal propósito da intervenção consistiu em possibilitar que os estudantes tomassem consciência em relação aos elementos necessários à produção de textos escritos e aos processos mentais nela implicados, bem como desenvolvessem o controle sobre sua própria escrita.

Para fins didáticos, apresentarei, em formato sequencial, as três etapas da intervenção – de acordo com o preconizado por Damiani et al. (2013) e considerando o diagnóstico inicial²² como uma etapa do processo interventivo: diagnóstico inicial e delimitação do contexto empírico, planejamento da intervenção e implementação da intervenção.

4.1.1 Diagnóstico inicial e delimitação do contexto empírico

Após a autorização da Universidade para a realização da investigação empírica no curso de Pedagogia, foi efetuado o diagnóstico inicial da escrita com um grupo de acadêmicos para a seleção dos participantes da pesquisa, como informado

²² Prática adotada pelo Grupo de Pesquisas HISTCULT, da Universidade Federal de Rondônia, nas pesquisas intervencionistas que desenvolve dada a importância do que se considera ser, no âmbito deste Grupo, a fase fundamental para o êxito das pesquisas do tipo intervenção pedagógica.

anteriormente. Nessa etapa, houve a participação de 29 estudantes do 4º período do referido curso, sendo sete homens e 22 mulheres²³.

O primeiro contato com essa turma ocorreu no 1º período, ocasião em que ministrei a disciplina de Sociolinguística. Na época, observei o interesse e a dedicação dos estudantes na execução das diversas atividades propostas em sala de aula. Todavia, quando se tratava da escrita, em geral, as dificuldades eram visíveis. Além desses fatores, o bom relacionamento estabelecido entre os estudantes e a professora e o interesse e a disponibilidade deles para a participação na pesquisa também foram critérios para a sua escolha.

Para a avaliação diagnóstica dos acadêmicos, no início desta investigação, quando cursavam o 4º período, a Universidade disponibilizou quatro horas/aulas da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação. Inicialmente, conversei com os estudantes sobre o objetivo da intervenção pedagógica, enfatizando a importância do aprimoramento da escrita, principalmente, no meio acadêmico. Na sequência, apresentei a proposta de redação (Apêndice C) com o tema “A relevância da escrita na sociedade”, bem como as demais instruções relativas ao texto dissertativo-argumentativo, cujo limite estabelecido fora de, no mínimo, 15 e, no máximo, 20 linhas escritas. Após esses esclarecimentos, os 29 acadêmicos produziram os textos solicitados.

Na análise dos textos produzidos nessa fase inicial, foram identificados diversos problemas na escrita dos acadêmicos. Os principais estão expressos no Quadro 3:

Quadro 3 – Principais problemas nos textos produzidos na avaliação diagnóstica

Descrição dos problemas	Ocorrências	% acadêmicos
Pontuação	23	80
Coesão textual	15	52
Repetição de palavras	11	38
Coerência textual	10	35
Acentuação	8	28
Falta de clareza	5	18
Ortografia	4	14
Concordância	3	11
Tangenciamento do tema	2	7

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2019).

²³ Esta pesquisa obteve parecer favorável, para sua realização, tendo obtido aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), conforme Parecer nº 3.361.776.

Conforme demonstrado no Quadro 3, ficaram evidenciados, em quantidade e percentual expressivos, problemas que envolveram aspectos de natureza linguística, gramatical e estrutural. Mesmo considerando que os estudantes necessitavam de orientações acerca desses problemas, não foi possível contemplar todos esses conteúdos na intervenção pedagógica. De acordo com Geraldi (2012), de nada adianta queremos enfrentar todos os problemas dos textos dos nossos estudantes de uma só vez. Para tanto, fez-se necessário priorizar aquilo que traria melhores benefícios para o aprimoramento da escrita dos participantes da pesquisa.

Corroborando as ideias de Geraldi e levando em consideração o tempo disponível para a realização da intervenção e as demais obrigações do Curso de Mestrado, optei pelo critério de seleção dos itens mais recorrentes na avaliação diagnóstica inicial: pontuação e coesão textual. Como é possível observar no Quadro 3, a pontuação representou (80%) dos problemas apontados nos textos – expressos pela falta ou aplicação incorreta da vírgula e do ponto-final (LUKEMAN, 2011; TERRA, 2005; FARACO, 2006); e a coesão textual (52%) – dificuldade compreendida tanto pelo uso inadequado quanto pela ausência de conectivos (TERRA, 2005; MARCUSCHI, 2008; ABAURRE, 2013; KOCH, 2016). É importante ressaltar que elementos como pontuação e coesão textual são de extrema relevância para a composição de textos bem-elaborados – como destaquei na Seção 3 desta dissertação.

O trabalho com a produção escrita traz grandes desafios ao professor no momento de avaliar o desempenho dos estudantes, principalmente, no que diz respeito ao estabelecimento de parâmetros para a correção. Para tanto, com a intenção de evitar o olhar subjetivo da pesquisadora e não se limitar a determinados aspectos, optei pela adoção de critérios linguísticos para a avaliação dos textos. Para Abaurre (2012), tal procedimento é um fator relevante no processo avaliativo da escrita, pois possibilita que diferentes aspectos sejam avaliados, bem como a observação de pontos que precisam ser trabalhados. Conforme esclarece a autora:

[a] adoção de critérios previamente definidos, ao avaliar um texto, contribui para garantir que, no momento da leitura, diferentes aspectos da estrutura e desenvolvimento temático sejam observados. Isso é importante não só para evitar que o julgamento final da qualidade do texto seja fortemente escorado em um único aspecto, como também para auxiliar o professor a identificar os pontos específicos que precisam ser mais bem trabalhados, favorecendo a elaboração de comentários mais precisos para os alunos (p. 45).

Evidenciada a necessidade de adoção de critérios para a correção dos textos dos participantes, o Quadro 4 apresenta-os em síntese:

Quadro 4 – Critérios de correção dos textos iniciais para a classificação dos graus de dificuldade na escrita pelos acadêmicos

CRITÉRIOS PARA A CORREÇÃO DOS TEXTOS INICIAIS	
Descrição	Aspectos
1. Leitura e desenvolvimento da proposta e uso da coletânea de textos	Relacionam-se diretamente a elementos de conteúdo: leitura da proposta a ser desenvolvida e os caminhos escolhidos para desenvolvê-la.
2. Desenvolvimento do gênero discursivo proposto	Volta-se para a análise das características do texto dissertativo-argumentativo.
3. Aspectos gramaticais	Tratam de aspectos formais: conhecimento e domínio das estruturas gramaticais, ortográficas e adequação da linguagem.
4. Coesão	Uso de recursos coesivos aplicados de modo correto.
5. Coerência	O encadeamento lógico de ideias e a articulação com o que se pretendeu escrever.

Fonte: Abaurre (2012), adaptado pela pesquisadora.

Para melhor esclarecimento acerca da classificação dos textos, de acordo com os critérios previamente estabelecidos para a correção, apresentarei um exemplo de cada produção escrita²⁴ e o conceito atribuído aos problemas encontrados, em uma variação entre maior, média ou menor dificuldade, conforme ilustram, respectivamente, as figuras 01, 02 e 03:

²⁴ Os textos manuscritos da avaliação diagnóstica foram digitados pela pesquisadora, entretanto, as características do texto original foram mantidas. Tal procedimento fez-se necessário para manter o anonimato dos participantes. Além disso, foram adotados nomes fictícios em homenagem a escritores brasileiros: Carlos (Carlos Drummond de Andrade); Cecília (Cecília Meireles); Clarice (Clarice Lispector); Lygia (Lygia Fagundes Telles); Rachel (Rachel de Queiroz) e Vinícius (Vinícius de Moraes).

Figura 1 – Exemplo de texto classificado como “maior dificuldade”

O desenvolvimento da escrita se iniciou desde a época que os homens das cavernas desenhavam cenas de suas vidas para se expressar.

A escrita frequentemente está sofrendo adaptações, além de ser algo muito discutido atualmente, pois a sociedade não se encontra inserida no mundo letrado, muitas vezes por se encontrarem na zona de conforto, falta de leitura e até mesmo falta de oportunidades.

O grande prejudicado por causa desse fato, é o próprio cidadão e o educador, que terá que se deparar com diversas dificuldades, para inserir a sociedade neste meio, é através dela que conseguimos compreender o que aconteceu no passado, o que esses povos enfrentaram durante todo esse tempo.

Problemas encontrados no texto:

Aspectos gramaticais:

- Vírgula: Separação do sujeito e do verbo.
- ponto-final: pouca utilização (períodos muito longos).
- colocação pronominal;
- concordância verbal;
- acentuação.

Coesão:

Falta de conjunções coordenativas explicativas e aditivas.

Coerência: falta de sequência lógica no texto.

Base argumentativa: fraca

Acadêmica: Cecília

[P1] Comentário: Separação do sujeito e do verbo.
Colocação pronominal: Corrigir: se iniciou

[P2] Comentário: Em que

[P3] Comentário: Inserir um ponto-final ou utilizar a conjunção aditiva “e”.

[P4] Comentário: Inserir uma vírgula.

[P5] Comentário: Inserir “há”

[P6] Comentário: Separação do sujeito e do verbo.

[P7] Comentário: “que terá” concordância do sujeito com o verbo.

[P8] Comentário: Retirar a vírgula.

[P9] Comentário: Inserir uma conjunção explicativa.

[P10] Comentário: Inserir uma conjunção aditiva.

Figura 2 – Exemplo de texto classificado como “média dificuldade”

A escrita

Desde a idade antiga, com a necessidade de comunicação, os povos utilizavam figuras como sua forma de escrita, de modo que Com o passar do tempo, foram se ampliando, se aperfeiçoando e se tornou a escrita gráfica, indispensável para a comunicação.

Sendo a escrita um bem cultural e patrimonial, assim como a língua falada, a qual cada região tem seu modo de escrever, como, por exemplo, a mandioca, que para muitos é a macaxeira.

Com a inexistência da escrita, não poderia haver comunicação por imagens, cartas, entre outros. Sem ela não haveria a leitura, não haveria a possibilidade de se ter um contato com a literatura, por exemplo.

Portanto, sendo a escrita indispensável desde os primórdios, a qual é um bem cultural de cada região, é substancial a existência da escrita, pois é através dela que se pode explorar os mais diversos pensamentos, o desenvolvimento cognitivo do ser humano, a história, entre outros. Por fim, sem a escrita não haveria registros, não haveria uma história a contar.

[P1] Comentário: Ponto-final.

[P2] Comentário: Vírgulas ou optar pela ordem direta: “a escrita gráfica tornou-se indispensável para a comunicação”.

[P3] Comentário: Vírgula.

[P4] Comentário: Termo entre vírgulas.

[P5] Comentário: Vírgula.

[P6] Comentário: Inserir uma conjunção aditiva.

[P7] Comentário: Vírgula.

[P8] Comentário: vírgula

[P9] Comentário: incluir uma conjunção aditiva.

Problemas encontrados no texto:

Aspectos gramaticais:

- Vírgula: muitas sentenças na ordem inversa sem o uso de vírgulas.
- ponto-final: pouca utilização (períodos muito longos).
- colocação pronominal.

Coesão: falta de conjunções coordenativas aditivas.

Coerência: momentos de desarticulação das ideias.

Base argumentativa: mediana

Acadêmica: Clarice

Figura 3 – Exemplo de texto classificado como “menor dificuldade”

Em uma sociedade que todo tipo de informação está disponível, por meio de jornais, revistas e a própria internet, como não destacar a importância da escrita para tal civilização. Uma outra questão, quanto à leitura, é se de fato estamos sendo letrados para a interpretação dos diferentes gêneros textuais.

Com a escrita, pode-se registrar um documento, uma teoria, uma canção, uma receita, uma história de vida e os nossos sentimentos. Com isso, mostra como é fundamental ter conhecimento da escrita.

Juntamente com a escrita aparece a leitura que abre a mente de quem gosta ou não de escrever, para quem pretende compreender a escrita para quem deseja escrever. Numa sociedade se que deseja quer ver avanços em pessoas letradas, precisa se cativar, desde pequeno cedo, o gosto pela leitura, pois a mesma é um fator fundamental para a construção do conhecimento da escrita e demais conteúdos necessários para se tornar letrado.

Problemas encontrados no texto:

Aspectos gramaticais:

- Vírgula: muitas sentenças na ordem inversa sem o uso de vírgulas.
- ponto-final: períodos muito longos (rever o terceiro parágrafo).

Coesão: falta de conjunções coordenativas aditivas.

Coerência: presença de contradições leves que afetam, localmente, o sentido do texto.

Base argumentativa: boa

Acadêmico: Carlos

[P1] Comentário: Inserir a preposição “em”.

[P2] Comentário: Falta de clareza. Você está se referindo à leitura ou à escrita?

[P3] Comentário: Observar a repetição de palavras.

[P4] Comentário: Inserir vírgula.

[P5] Comentário: retirar a vírgula e inserir a conjunção alternativa “ou”.

[P6] Comentário: Retirar a vírgula e acrescentar uma conjunção aditiva “e”. Retirar “para quem”.

[P7] Comentário: Retirar a vírgula.

Com base nos critérios pré-estabelecidos para a correção, avaliei os 29 textos dos acadêmicos e realizei a seleção dos seis participantes para a pesquisa, os quais assinaram os respectivos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Tal escolha se baseou na análise dos problemas encontrados nas produções escritas, classificadas nos três níveis de dificuldade descritos acima: maior, média e menor.

O mapeamento inicial da avaliação diagnóstica está ilustrado no Quadro 5:

Quadro 5 – Resultado da avaliação diagnóstica da escrita dos acadêmicos de Pedagogia

Dificuldade na escrita	Maior	Média	Menor	Estudantes avaliados
Número de acadêmicos	09	13	07	29
Percentual correspondente	31,1%	44,8%	24,1%	100%

Fonte: banco de dado da pesquisadora (2019).

No Quadro 5, que mostra a distribuição dos estudantes de Pedagogia de acordo com os níveis de dificuldade apresentados em relação à escrita, observa-se que apenas sete apresentaram menor dificuldade, correspondendo a 24,1%. 22 acadêmicos foram classificados nos níveis de maior e de média dificuldade, representando 75,9% da turma. Com base neste diagnóstico inicial, foi possível perceber que havia, na turma abordada, um número significativo de estudantes com problemas na produção escrita. Dados semelhantes em relação às dificuldades na produção escrita de acadêmicos de Pedagogia são observados, também, nas pesquisas de Alves (2013) e Castro (2014). Neste contexto, a seleção dos participantes da pesquisa foi realizada contemplando essas variações. Assim, no total, foram escolhidos seis estudantes: dois em cada um dos níveis de dificuldade – conforme avaliação da pesquisadora.

Embora os resultados apontem para a necessidade de um trabalho direcionado aos acadêmicos com maior e média dificuldades na produção escrita, também foram selecionados aqueles que apresentaram melhor desempenho na avaliação. Esta escolha se justifica pelo fato de que, mesmo diante de um melhor resultado, não significa que não havia aspectos a serem aprimorados por aqueles que apresentaram menos problemas em suas escritas. É importante ressaltar que, esta variabilidade de desempenho, é comum entre os estudantes em sala de aula. Assim, independente do desempenho individual, como sublinham Castro e Damiani (2017), a escrita é um processo contínuo de aprendizagens e aperfeiçoamento.

Com base nessa avaliação diagnóstica, foram planejadas ações para a implementação das etapas interventivas de aprimoramento da escrita dos participantes da investigação, as quais serão apresentadas a seguir.

Relembrando, a etapa diagnóstica contou, também, com a aplicação de uma entrevista semiestruturada *online* (Apêndice D) com os seis acadêmicos selecionados, para levantamento dos problemas por eles apontados em relação a suas próprias produções textuais, como uma autoavaliação relacionada às suas escritas.

4.1.2 Planejamento da intervenção

Na sequência, serão apresentadas informações acerca do planejamento de cada uma das etapas interventivas implementadas.

A partir do diagnóstico inicial dos problemas apresentados pelos acadêmicos na produção textual, foram planejadas as etapas interventivas para a implementação das oficinas de escrita e para a definição da duração das abordagens didáticas da ação pedagógica direcionada ao aprimoramento da escrita dos participantes da pesquisa.

A presente intervenção foi implementada na perspectiva do ensino híbrido²⁵, cujo modelo proporciona um movimento dialógico entre os momentos presenciais físicos e as atividades presenciais virtuais. Essa abordagem, segundo Castro e Damiani (2011), avança em relação a projetos, programas e didáticas educacionais tradicionais que estão baseados, muitas vezes, unicamente na disponibilização unidirecional de conteúdos programáticos. Para Bacich (2015), não existe uma forma única de aprender e a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre em diferentes formas, em diferentes espaços.

Com base no modelo de ensino adotado, a intervenção foi composta por oficinas presenciais-físicas, realizadas no ano de 2019, durante quatro sábados: (23/02; 09/03; 16/03 e 23/03), com duração de três horas (das 13h30 às 16h30). Constituiu-se, também, por atividades no AVA *Moodle*²⁶, disponibilizadas às quartas-

²⁵ É possível encontrar diferentes definições para ensino híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo *on-line*, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino (BACICH, 2015).

²⁶ Foi utilizado o AVA *Moodle* – “Sala Virtual” – da instituição onde ocorreu a pesquisa, por meio de autorização dos profissionais técnicos e pedagógicos responsáveis. O tópico para a realização das atividades denominou-se: Oficina de escrita – Pedagogia.

feiras (27/02; 06/03; 13/03; 20/03). Neste ambiente, foi possível enviar instruções para a realização de atividades, promover fóruns, disponibilizar material de apoio, entre outras funções. Este espaço virtual possibilitou mais agilidade e diferentes recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas planejadas.

As atividades desenvolvidas na intervenção estavam relacionadas à concepção de texto adotada e as características do tipo dissertativo-argumentativo, bem como a aspectos relacionados à linguagem, ao uso de conectivos e à pontuação. Tais atividades intencionaram proporcionar aos estudantes momentos de leitura e interpretação de textos variados, reflexões acerca de conceitos linguísticos e gramaticais aplicados à escrita, assim como a produção de novos textos e da reescrita do texto inicial para posterior avaliação de seus respectivos desempenhos.

Foram planejadas e executadas oito etapas interventivas, num período de quatro semanas, cuja descrição está expressa no Quadro 6:

Quadro 6 – Descrição das etapas da intervenção pedagógica

ETAPAS	DENOMINAÇÃO DAS ETAPAS
Etapa 01	Concepção de texto, introdução ao texto dissertativo-argumentativo e impropriedades da linguagem.
Etapa 02	Produção textual 2 e fórum sobre as implicações na escrita devido ao uso de celulares e redes sociais.
Etapa 03	A Relevância do uso adequado da vírgula no texto.
Etapa 04	A importância do ponto-final para a organização e clareza do texto.
Etapa 05	Pontuando o texto: aplicação da vírgula e do ponto-final e produção textual 3.
Etapa 06	A contribuição dos conectivos para a sequência lógica do texto.
Etapa 07	Atividades: o valor semântico das conjunções.
Etapa 08	Reescrita dos textos: a tomada de consciência e o desenvolvimento da autonomia da escrita pelos acadêmicos.

Fonte: banco de dados da pesquisadora (2019).

Exposto o planejamento das etapas interventivas, descreverei, na sequência, como ocorreu o processo de implementação da intervenção.

4.1.3. Implementação da intervenção

Com base no planejamento apresentado anteriormente, serão descritas as etapas interventivas desta investigação.

4.1.3.1 Etapa 1 – Concepção de texto, Introdução ao texto dissertativo-argumentativo e impropriedades da linguagem.

A primeira oficina presencial-física constituiu de explanações sobre a concepção de texto adotada e introdução ao tipo dissertativo-argumentativo, bem como ao estudo sobre impropriedades da linguagem e as devidas adequações ao padrão da norma escrita.

Primeiramente, apresentei o conceito de que o texto não é uma simples soma de frases isoladas e que não consiste em uma criação puramente individual, pois é produto de uma atividade verbal consciente (VYGOTSKY, 1925/1991), planejada e intencional, que resulta de um processo de elaboração que contou com a participação de diferentes agentes. Assim, os traços característicos de um texto dependem de sua realização sociodiscursiva, uma vez que representa a criação da história interligada às relações organizadas culturalmente entre os indivíduos (BAKHTIN, 1997; KOCH, 1997; 2016; MARCUSCHI, 2008; ABAURRE, 2012; WACHOWICZ, 2012).

Além dos aspectos relacionados à concepção de texto, complementei os estudos abordando impropriedades da linguagem. Para destacar algumas dessas ocorrências, apresentei, inicialmente, um texto para a leitura e, na sequência, os estudantes apontaram suas impressões, nesse mesmo texto, sobre as inadequações encontradas, justificando tais ocorrências, conforme destacado na figura a seguir:

Figura 4 – Texto para análise e apontamento de impropriedades da linguagem

A gente tem lido na televisão e nos jornais diários de 2ª a domingo que muitos países, principalmente os Estados Unidos são contra essa de o Irã querer ter arma nuclear que não são para fins pacíficos. Eu também concordo como todos concordam. Aparece o presidente do Irã, a gente fica meio desconfiado porque ele não impõe confiança, parece que está sempre querendo briga e o pior que parece que todos os iranianos são assim. Só que tem uma coisa: se eles não pode ter porque não tem responsabilidade, nenhum outro povo teria que ter arma nuclear. A lei tem que servir para todo mundo e todo mundo sabe que os americanos querem ser sempre os primeiros, os bons em tudo e eu também não concordo com isso, afinal, todos fomos feitos a imagem e semelhança de Deus.

A gente tem lido na televisão e nos jornais diários de 2ª a domingo que muitos países, principalmente os Estados Unidos são contra essa de o Irã querer ter arma nuclear que não são para fins pacíficos. Eu também concordo como todos concordam. Aparece o presidente do Irã, a gente fica meio desconfiado porque ele não impõe confiança, parece que está sempre querendo briga e o pior que parece que todos os iranianos são assim. Só que tem uma coisa: se eles não pode ter porque não tem responsabilidade, nenhum outro povo teria que ter arma nuclear. A lei tem que servir para todo mundo e todo mundo sabe que os americanos querem ser sempre os primeiros, os bons em tudo e eu também não concordo com isso, afinal, todos fomos feitos a imagem e semelhança de Deus.

Fonte: acervo da pesquisadora (2019).

A proposta de atividade aqui apresentada, de caráter prático e contextualizada, intencionava possibilitar a reflexão dos estudantes sobre algumas impropriedades no uso da linguagem escrita. Os exemplos mais comuns de impropriedades da linguagem são: ambiguidade, redundância, prolixidade, clichê, cacofonia, eco, entre outros (TERRA, 2005; FARACO, 2006). Tais fatores ocorrem, tradicionalmente, pela presença de marcas da oralidade na escrita, que, muitas vezes, são notadas somente após cuidadosa leitura.

Para Koch (2018), cabe ao professor conscientizar os estudantes acerca das peculiaridades da situação de produção escrita, assim como das exigências e dos recursos que lhe são próprios. Com base nos apontamentos sobre as inadequações apresentadas no texto, bem como as respectivas justificativas de utilização pelos estudantes, complementei as análises, com a aplicação dos respectivos conhecimentos teóricos, enfatizando, também, a importância da adequação da linguagem nos textos formais. Mediante esta atividade, foi possibilitada aos acadêmicos a observação não somente problemas de ordem gramatical, mas, sobretudo, a identificação de conceitos equivocados, repetição de palavras ou de expressões, de frases mal elaboradas, vocabulário, às vezes, inadequado, entre outras impropriedades, instigando o despertar da consciência para as dificuldades de escrita (VYGOTSKI, 1925/1991; CASTRO, 2019).

Quanto às características do texto dissertativo-argumentativo, apresentei o conteúdo trabalhado por meio de *slides*²⁷: a importância da contextualização do tema, a apresentação da tese, a utilização de diferentes argumentos e, por fim, os tipos de conclusão. Na análise dos textos dos seis estudantes selecionados para a pesquisa, foi possível identificar que um deles apresentou problemas na macroestrutura, sendo composto por apenas um parágrafo, conforme demonstrado, na Figura 05:

²⁷ Os materiais utilizados durante as oficinas – *slides*, textos, atividades, vídeos, entre outros – foram disponibilizados na Sala virtual, na pasta denominada “Material de apoio”.

Figura 5 – Texto produzido por Lygia com um parágrafo

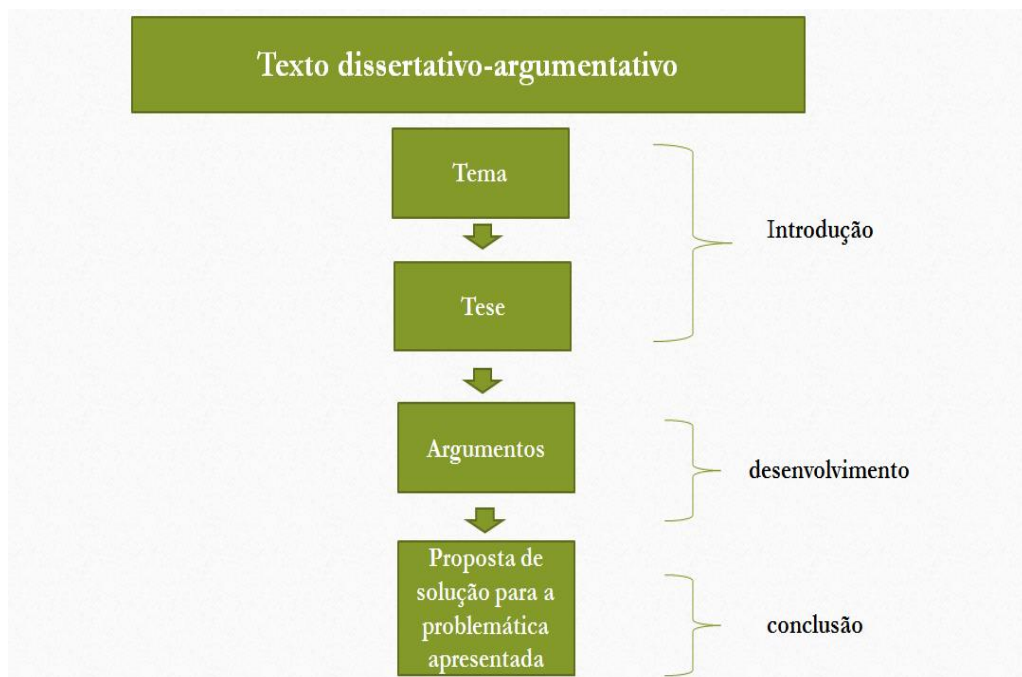
Vejo a escrita como um meio de caracterizar nossas ideias, pensamentos, harmonizar informações e, registrar tudo aquilo que for importante e que o nosso cérebro não seria capaz de armazenar por longo período de tempo. Sem falar na possibilidade de uma folha no nosso cérebro sejam eles por motivos naturais ou não, como: doenças que provocam a perda da memória, acidentes entre outros fatores. A escrita dos tempos primórdios evoluiu significativamente. A visão que eu tenho da escrita é que depois da água e do ar que respiramos ela é tão imprescindível quanto ela. O que seria da sociedade se não existisse a escrita? De que forma seria contada nossa história tanto dos nossos antepassados como a de agora? Como comprovar nossa identidade de ser quem realmente somos? Como escrever uma bula de remédio, um manual de instruções, comprovar uma ideia, um documento de sua autoria, cálculos matemáticos, medidas, tabelas, calendário etc... como utilizar tudo isso na prática sem a existência da escrita? Enfim, não conseguiríamos “enxergar” o mundo da mesma maneira que enxergamos hoje.

Acadêmica: Lygia

Fonte: banco de dados da pesquisadora (2019).

Para esclarecer sobre esse tipo de dificuldade, apresentei aos estudantes um esquema para representar a estrutura básica desse tipo textual, conforme ilustrado na Figura 06:

Figura 6 – Esquema da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Após os esclarecimentos acerca da estrutura textual, expliquei aos estudantes que os textos em sala de aula são, tradicionalmente, aplicados somente com a apresentação do tema e a coletânea de textos motivadores. Em minha experiência, percebo que tal procedimento é comum na maioria das escolas e, geralmente, os estudantes produzem redações seguindo determinados moldes, sem a devida preparação para essa importante atividade.

Com o intuito de adotar uma postura diferente em relação àquela tradicionalmente aplicada na produção textual, ressaltai que não basta escrever sobre um determinado tema, mas, sobretudo, que é fundamental ter consciência de que um escritor escreve para um leitor - para, assim, promover o estabelecimento do processo dialógico que caracteriza a linguagem (BAKHTIN, 1997; 2014). Além disso, para que os estudantes possam escrever bem na escola e na universidade, diversos fatores estão envolvidos: o ambiente apropriado, o bom relacionamento com o professor e, principalmente, o planejamento dessa atividade. Para tanto, é necessário desenvolver uma proposta que contemple a realização de leituras variadas, pesquisas sobre o tema, troca de informações entre os colegas, bem como a possibilidade de escrever e reescrever os textos para a aquisição de diferentes conhecimentos, tanto linguísticos quanto gramaticais (GERALDI, 2012; BAGNO, 1999; ALVES, 2013; CASTRO e DAMIANI, 2017).

Nessa etapa interventiva, além da abordagem dos fatores estruturais do texto dissertativo-argumentativo, o foco principal foi a conscientização dos estudantes acerca do conceito de texto, não sendo visto como uma soma de frases isoladas e desconexas. Além disso, promoveu-se a percepção de que se escreve para um interlocutor e de que fatores históricos e culturais desempenham um papel relevante na produção escrita, atentando, também, para a necessidade de adequação da linguagem para atender ao caráter formal do tipo textual produzido.

4.1.3.2 Etapa 2 – Produção textual 2 e fórum sobre as implicações na escrita devido ao uso de celulares e redes sociais.

Com o intuito de proporcionar diferentes condições para a produção textual, apresentei uma proposta aos estudantes constituída de um texto motivador, servindo de base para a realização de pesquisas complementares acerca da temática apresentada. Para complementar essa atividade, propus, na Sala Virtual,

uma discussão sobre as implicações, na escrita, do uso de celulares e redes sociais, conforme ilustram as Figuras 07 e 08:

Figura 7 – Proposta de produção escrita na Etapa 2

Leia o texto a seguir:

Internet estimula criatividade, mas afeta a escrita dos jovens, diz estudo

Entre os problemas, alunos precisam distinguir linguagem formal e informal. Pesquisa foi realizada com 2.462 professores de escolas norte-americanas.

Internet, redes sociais e celulares conectados ajudam estudantes a melhorar a criatividade e a se expressarem melhor. Por outro lado, os jovens têm problemas na escrita, como a troca da linguagem formal pela informal, a cópia de textos publicados por outros autores e a dificuldade em ler e compreender textos longos ou complexos.

As conclusões fazem parte de um estudo divulgado nesta terça-feira (16) pelo Centro Pew de Pesquisas de Internet. A pesquisa foi feita com 2.462 professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos Estados Unidos, em Porto Rico e nas Ilhas Virgens.

Entre nove habilidades de escrita avaliadas, os estudantes tiveram melhor desempenho em estruturar raciocínios ao escrever textos e em considerar diferentes pontos de vista na hora de tratar de determinado assunto.

Dos professores entrevistados, 96% afirmam que as ferramentas digitais permitem aos estudantes compartilhar o que escrevem com um grupo maior e mais variado de pessoas, enquanto 79% também apontam o aumento da colaboração positiva entre os alunos. O aumento da exposição do trabalho incentiva os jovens a investirem mais tempo e atenção no que escrevem.

(Adaptado do Jornal gl-Globo, 16/07/2013)

Pesquisar para escrever

Após a leitura dos textos:

- ✓ reflita sobre o tema;
- ✓ busque outras fontes de informação;
- ✓ compartilhe suas pesquisas;
- ✓ debata com seus colegas sobre o tema.

Argumentar é preciso

- ✓ Produza um texto dissertativo-argumentativo (15 linhas) com o seguinte tema: A escrita no celular e nas redes sociais auxilia ou prejudica as suas próprias escritas?
- ✓ poste na atividade 01 da *sala virtual*.

Bons estudos!

Figura 8 – Fórum na sala virtual na Etapa 2

Fórum - Implicações na escrita devido ao uso de celulares e redes sociais

Quais são os benefícios e/ou prejuízos ocasionados à escrita devido ao uso de celulares e redes sociais?

Acrescentar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Comentários
Quais são os benefícios e/ou prejuízos causados à escrita devido ao uso de celulares e redes sociais?	ROSEMERI KRUMENAU STANGUE	3

Fonte: acervo da pesquisadora (2019).

A proposta apresentada, diferente da forma tradicional aplicada em sala de aula, que condiciona o estudante a escrever sobre um determinado tema, muitas vezes, sem ter conhecimento sobre ele, possibilitou que os estudantes refletissem sobre o tema, buscassem novas fontes de leitura, bem como socializassem as informações no fórum da Sala Virtual com os demais colegas, para, então, iniciarem o processo de produção textual. Assim, a escrita não se constituiu em uma situação artificial, na qual o estudante é submetido a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes (GERALDI, 2012).

Compartilho do pensamento de Abaurre (2012), ao afirmar que ninguém escreve um texto de qualquer gênero discursivo sem ter acesso a alguma informação prévia sobre o assunto. Nesta etapa, portanto, a intenção foi provocar a percepção dos estudantes acerca da importância de proporcionar condições para que se possa escrever sobre determinado assunto, buscando informações sobre aspectos essenciais relacionados ao tema e compartilhando conhecimentos para, então, selecionar o que deve constar no texto.

4.1.3.3 Etapa 3 – A relevância do uso adequado da vírgula no texto

Outro problema encontrado nos textos dos acadêmicos foi em relação à pontuação²⁸, tanto pela falta como pela aplicação incorreta dos sinais. Ao falar ou ler um texto em voz alta, são utilizadas entonações diferentes, de acordo com o que se pretende transmitir. Terra (2005) esclarece que, na escrita, como não se dispõe do recurso da voz, dos gestos e das feições faciais, faz-se necessária a utilização de sinais que sirvam para marcar as pausas ou a entonação nas frases.

A partir dessa reflexão, iniciei os trabalhos da oficina de escrita com a leitura do texto “No Mundo das Vírgulas”, de Nilson Souza, conforme ilustra a Figura 09:

Figura 9 – Texto para leitura e análise sobre o uso da vírgula

Para avaliar a importância da pontuação, leia os dois textos que se seguem.

Texto 1

No Mundo das Vírgulas Nilson Souza

Tive outro dia uma conversa com acadêmicos de Comunicação da PUC e notei certa ansiedade da garotada em relação a uma rotina da vida jornalística, que é a obrigatoriedade de escrever sob a pressão do horário e nos limites do espaço disponível. Tentei tranquilizá-los: sempre é possível e, com a prática, todo o mundo consegue, não é preciso ter nenhum dom especial. Difícil mesmo é escrever bem. Para isso, não basta ter tempo, espaço ou vontade; é necessário, acima de tudo, persistência. Nunca tive a pretensão de orientar ninguém sobre esta matéria, até mesmo porque também sou diariamente para dar uma forma apresentável a meus textos – e nem sempre consigo. Mas recolhi das leituras da madrugada (leiam, leiam, leiam, mas também procurem escrever e submeter o texto à apreciação de leitores qualificados!) alguns ensinamentos que agora retransmito, na esperança de que sejam úteis a quem se interessa pelo tema.

O primeiro deles é de Isaac Bashevis Singer, para quem o melhor amigo do escritor é a lata de lixo. Pode parecer um tanto desestimulante, mas é um admirável conselho. Lembra que a boa redação – aliás, como tudo na vida – só pode ser alcançada com humildade, com o reconhecimento da má obra. Fazer, cortar e refazer repetidamente: este é o ciclo. Trabalhoso, mas necessário. O que é escrito sem esforço, disse Samuel Johnson, geralmente é lido sem prazer.

O escritor tem que se preocupar com os mínimos detalhes de sua obra, e especialmente com estes. Tom Campbell andou certa vez dez quilômetros até a gráfica que imprimia um dos seus livros (e dez quilômetros de volta) para mudar uma vírgula num ponto e vírgula. E é exatamente nas vírgulas que tropeçam os redatores iniciantes, separando o que não deve ser separado e unindo o que não pode estar junto. A pontuação é o cimento do texto. Querem um exemplo? Leiam a historinha abaixo, que retirei de uma coletânea de pensamentos de Mansour Challita:

Foi encontrado o seguinte testamento: “Deixo os meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do alfaiate nada aos pobres”. Quem tinha direito ao espólio? Eram quatro os concorrentes. O sobrinho assim pontuou o texto: “deixo os meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do alfaiate. Nada aos pobres”. A irmã pontuou assim: “deixo os bens à minha irmã. Não ao meu sobrinho. Jamais será paga a conta do alfaiate. Nada aos pobres.” O alfaiate fez a sua versão. “Deixo os bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do alfaiate. Nada aos pobres”. O procurador dos pobres pontuou assim: “Deixo os meus bens à minha irmã? Não! Ao meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do alfaiate? Nada! Aos pobres!”

O anônimo moribundo, como podem perceber os leitores, não era um bom redator. Ou então tinha – por motivos óbvios – a pressa dos jornalistas nos minutos que precedem ao fechamento da edição.

(Zero Hora, Segundo Caderno, 01/10/1994, p. 4).

Fonte: Faraco (2016).

²⁸ Nesta investigação, foi priorizado o estudo sobre o uso da vírgula (,) e o ponto-final (.).

O presente texto traz enfatizou a importância do uso adequado da vírgula para que a mensagem do autor possa ser facilmente compreendida pelo leitor. Assim, esclareci aos estudantes a respeito do uso desse importante sinal de pontuação para a produção de um texto. Ressaltando que no texto argumentativo, em que ideias e/ou argumentos precisam estar interligados para formar um todo compreensível, os cuidados com a pontuação devem ser redobrados, principalmente, em relação à vírgula.

Na sequência, esclareci aos estudantes que, no processo de aprendizagem da escrita, faz-se necessário, também, conhecer os aspectos gramaticais. Tais aspectos, se associadas a práticas contextualizadas, podem proporcionar o entendimento acerca do seu uso efetivo, não se limitando apenas à memorização de conceitos (GERALDI, 2012; WACHOWICZ, 2012; SFORNI, 2008; BAGNO, 1999). Assim, apresentei, por meio de *slides*, as regras relativas ao uso da vírgula, de acordo com o que está apresentado na Figura 10:

Figura 10 – Regras de uso da vírgula

O USO DA VÍRGULA

- **Para isolar o vocativo:**
Eduardo, traga meus documentos aqui.
- **Para isolar o aposto:**
Salvador, a primeira capital do Brasil, foi uma das sedes da Copa de 2014.
- **Para a enumeração de mais de dois elementos:**
O processo seletivo é composto por teste *on-line*, dinâmica de grupo e entrevista.
- **Para marcar a supressão do verbo em uma oração:**
Claudete prefere cinema e Luciana, teatro.
(prefere)
- **Para separar orações que não apresentam conjunções que as interligam:**
Decidiu fazer um curso de MBA fora do país, pesquisou, encontrou o mais adequado para sua carreira, fez a prova de seleção, foi aprovado.
- **Para isolar certas expressões: além disso, por exemplo, isto é, aliás, ou melhor...**
O governador, ou melhor, excelentíssimo senhor governador, dará aumento de 20% à classe policial.
- **Antes de conjunções: mas, porém, pois, embora, contudo, todavia, portanto, logo...**
Sei que você não gosta de estudar quando é feriado, mas será preciso para fazer uma boa prova.
- **Para separar data, lugares, endereços e números:**
Ariquemes, 09 de março de 2019.
Rua Santa Catarina, nº 30.
- **Antes de “e” quando as orações apresentarem sujeitos diferentes ou quando o “e” se repetir:**
Fez-se o céu, e a terra, e o mar.
João escreveu uma carta, e José arrumou a cama.
- **Informações complementares:**
São informações que não têm vida própria – elas apenas *complementam* a informação central.
 - > **Mais tarde**, ela substituiu esses triângulos por uma imagem com contorno itusórios.
 - > **Ao lado**, Cláudia colocou duas imagens que nada tinham a ver com triângulos.
 - > **Assim**, as abelhas fizeram a maior parte dos pousos sobre a figura que mais se parecia com um triângulo.
- ◊ Esse tipo de informação complementar é muito frequente na linguagem escrita. Em geral, separa-se por vírgula do sujeito que se segue.

Na sequência das explicações sobre o uso da vírgula, apresentei aos estudantes o conceito relacionado à ordem sintática preferencial da língua portuguesa, também chamada de ordem canônica²⁹. Quando a estrutura sintática está na ordem canônica e sem repetições – sem coordenações que exijam marcação com pontuação ou conectivos –, não receberá nenhum sinal de pontuação, nem vírgula ou ponto e vírgula, conforme explica Ferrarezi Jr. (2018):

[i]sso ocorre porque esses sinais marcam justamente as variações que impomos à estrutura na hora de escrever, as mudanças que fazemos na ordem canônica. Independente de quantas vezes o leitor precise respirar para ler, de quantas pausas ou mudanças entonacionais ele faça para dar o melhor sentido e a melhor interpretação aos textos (p. 93).

Para melhor esclarecer esse conceito para os estudantes, apresentei um exemplo de sentença na ordem canônica composta por: sujeito – núcleo verbal – complementos verbais – complementos adverbiais, bem como dois exemplos de inversão nessa ordem e o respectivo uso de vírgulas, conforme a Figura 11.

Figura 11 - Exemplos de uso da vírgula na inversão da ordem canônica de uma frase

Sujeito	Núcleo verbal	Complementos verbais	Complementos adverbiais
Aquele jogador famoso de futebol	ganhou	uma fortuna/com seu último contrato	no começo do ano/ em Paris

- Aquele jogador famoso de futebol ganhou uma fortuna com seu último contrato no começo do ano **em Paris**.

Complemento adverbial

Em Paris, aquele jogador famoso de futebol ganhou uma fortuna com seu último contrato no começo do ano.

- Aquele jogador famoso de futebol ganhou uma fortuna **com seu último contrato** no começo do ano em Paris.

complemento verbal

Com seu último contrato, aquele jogador famoso de futebol ganhou uma fortuna no começo do ano em Paris.

Fonte: Ferrarezi Jr. (2018).

²⁹ Toda língua tem uma ordem sintática preferencial, estatisticamente mais comum, chamada de “ordem canônica”. No caso do português brasileiro, essa ordem é representada pela fórmula linguística SVO, que significa que nossa sequência sintática preferencial é [sujeito – verbo – complemento verbal] (FERRAREZI JR, 2018, p. 84).

O objetivo da presente etapa interventiva, por meio de atividades práticas e contextualizadas, foi estabelecer a articulação entre conceitos e/ou regras de utilização da utilização da vírgula aplicados aos textos, com ênfase na sua função sintática, com o intuito de descaracterizar a ideia de que seu uso decorre da opção do escritor. Além disso, ressaltar a importância que esse sinal de pontuação exerce sobre o bom entendimento das ideias expressas no texto.

4.1.3.4 Etapa 4 – A importância do ponto-final para a organização e clareza do texto.

As atividades sobre o uso do ponto-final iniciaram-se por meio da leitura e análise do texto “Abelhas geométricas”, como ilustrado na Figura 12:

Figura 12 – Texto para reflexão sobre o uso do ponto-final

Texto 2

Abelhas geométricas

As abelhas não só reconhecem as figuras geométricas, mas também sabem distinguir figuras disfarçadas, como um triângulo sugerido apenas por seus contornos. A conclusão é da bióloga Cláudia Boacnin, do Instituto de Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo (USP). Cláudia fez uma experiência que consistiu em treinar insetos da espécie *Melipona quadrifasciata* a buscar água com açúcar dentro de triângulos equiláteros. Mais tarde, ela substituiu esses triângulos por uma imagem com contornos ilusórios, o chamado triângulo de Kanizsa (porque foi criado em 1955, pelo cientista italiano Gaetano Kanizsa). Ao lado, colocou duas imagens que nada tinham a ver com triângulos. As abelhas reconheceram a forma que, na experiência inicial, trazia o alimento. Assim, fizeram a maior parte dos pousos (51%) sobre a figura que mais se parecia com um triângulo e apenas 24,5% sobre as outras duas.

(*Superinteressante*, ano 8, n.5)

Roteiro de leitura

Vamos analisar alguns aspectos de pontuação desse texto.

O parágrafo contém 7 sentenças, e, portanto, 7 pontos. Observe que cada sentença contém um sujeito. Veja:

1. **As abelhas...**
2. **A conclusão...**
3. **Cláudia...**
4. **Mais tarde, ela...**

Assinale o sujeito das três últimas sentenças:

5. (Atenção aqui!)
6. _____
7. (Atenção!)

Podemos tirar uma conclusão prática sobre o uso do ponto. *Geralmente*, o ponto aparece sempre que **um novo sujeito, e, portanto, uma informação sobre ele**, aparece na sequência do texto. Observe que o sujeito até pode ser o mesmo (*Cláudia e ela*, por exemplo), mas as informações são diferentes (*Cláudia fez uma experiência... e ela substituiu...*). Se não há ponto separando as sentenças, as informações vão se amontoando no texto e confundindo o leitor.

Veja como ficariam as três primeiras sentenças sem a separação por pontos. Leia em voz alta e confira!

As abelhas não só reconhecem as figuras geométricas, mas também sabem distinguir figuras disfarçadas, como um triângulo sugerido apenas por seus contornos, a conclusão é da bióloga Cláudia Boacnin, do Instituto de Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo (USP), Cláudia fez uma experiência que consistiu em treinar insetos da espécie Melipona quadrifasciata a buscar água com açúcar dentro de triângulos equiláteros.

Podemos dizer que, em geral, o ponto separa sentenças sintaticamente autônomas. Veja:

Cláudia estuda as abelhas. Ela está escrevendo uma tese sobre o assunto.

Nesse caso, emendá-las com vírgula “atropela” as informações:

Cláudia estuda as abelhas, ela está escrevendo uma tese sobre o assunto.

Como é possível perceber, a pontuação é fundamental na construção de um bom texto - principalmente no que diz respeito à sua *clareza*.

Entre as inúmeras funções atribuídas ao ponto-final, destaquei sua importância como um sinal organizador do texto, cuja função é separar sentenças sintaticamente autônomas. Assim, é possível evitar a construção de períodos muito longos que, em geral, dificultam o entendimento e a fluidez do texto (FERRAREZI, 2018; BECHARA, 2009). É possível tirar uma conclusão prática sobre o uso do ponto-final, segundo esclarece Faraco (2016), visto que esse sinal de pontuação, geralmente, surge sempre que um novo sujeito e, portanto, uma informação sobre ele aparece no texto. Contudo, este autor ressalta que a língua dispõe de conjunções, assunto a ser abordado na etapa seguinte, que podem substituir o ponto-final e estabelecer uma relação lógica entre uma informação e outra.

Para finalizar a presente etapa, selecionei alguns períodos dos textos produzidos pelos acadêmicos, cuja pontuação fora aplicada de forma adequada e apresentei-os por meio de *slides*, de acordo com a Figura 13:

Figura 13 – Ilustração de períodos com pontuação adequada

Emprego adequado da pontuação nos textos produzidos

- Desse modo, os telefones celulares são muito utilizados para a comunicação nas redes sociais, porém o seu uso em excesso pode trazer alguns prejuízos. (Clarice)
- As redes sociais são utilizadas por milhares de pessoas como forma de comunicação, leitura e escrita. (Rachel)
- Atualmente, as redes sociais têm sido o principal meio de comunicação. (Cecília)
- A escola é o lugar de produção de conhecimento. Portanto, o professor precisa adaptar-se às novas tecnologias. (Carlos)
- Entretanto, existem pontos positivos na utilização desses meios de comunicação. (Vinícius)
- Sempre que utilizo o teclado para digitar qualquer palavra, frase ou um texto mais curto. (Lygia)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Ressalto que a apresentação desse *slide* não teve caráter avaliativo, uma vez que a intenção por parte da pesquisadora foi a de motivar os estudantes, bem como possibilitar que observassem a correta aplicação da pontuação com base em suas próprias escritas.

No contexto da escrita, todos os sinais de pontuação são relevantes, contudo, o ponto-final e a vírgula são os principais responsáveis pela construção das frases (LUKEMAN, 2011; CASTRO, 2014). Na etapa seguinte, foram trabalhados esses dois importantes sinais de pontuação que, aplicados de forma adequada, contribuem para a composição de um bom texto, principalmente, no que diz respeito à clareza das informações.

4.1.3.5 Etapa 5 – Pontuando o texto: aplicação da vírgula e do ponto-final e produção textual 3

Apresentados os conceitos teóricos sobre o uso da vírgula e do ponto-final, dei sequências às atividades por meio de um fórum na sala virtual. Tal atividade ocorreu mediante a leitura do excerto de uma reportagem, cuja pontuação fora suprimida pela pesquisadora para que os estudantes pudessem pontuá-lo, adequadamente, utilizando somente a vírgula e o ponto-final como sinais. A Figura 14 ilustra como foi a atividade:

Figura 14 – Atividade no fórum da sala virtual sobre o emprego da pontuação na Etapa 5

Oficina de Escrita - Pedagogia

Painel Meus cursos Escrita Atividade 3 Fórum - O emprego da pontuação

Fórum - O emprego da pontuação

Caros estudantes, leiam o parágrafo abaixo e empreguem a pontuação que dê sentido às informações.

Use somente a vírgula e o ponto-final como sinais.

Mais de 2.000 quilômetros quadrados de florestas espanholas viraram poeira em apenas quinze anos dizem os especialistas em um congresso recente sobre desertificação eles denunciaram que na província de Almería sede do evento no sul da Espanha 42% da superfície se transformou em terra estéril constituindo o maior deserto da Europa.

Acrescentar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Análise da pontuação	ROSEMERI KRUMENAU STANGUE	10	ROSEMERI KRUMENAU STANGUE

Fonte: acervo da pesquisadora (2019).

Nesta atividade, os estudantes participaram das discussões no fórum apresentando suas conclusões em relação ao uso da vírgula e do ponto-final, bem como fizeram referência aos conceitos teóricos trabalhados na oficina. Para instigar os participantes, apresentei algumas perguntas em relação ao excerto: "O que dizem os especialistas?" "Quem são "eles"?" "O que foi denunciado?". A intenção desses questionamentos foi fazer com que eles percebessem a estrutura sintática das sentenças antes de pontuarem ao acaso.

Após a correção desse excerto e do esclarecimento das dúvidas que surgiram no decorrer da atividade, apresentei, na Sala Virtual, a terceira proposta de produção textual com o seguinte tema: "O poder de transformação da leitura", conforme demonstra a Figura 15:

Figura 15 – Proposta de produção textual na etapa 5

PROPOSTA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

TEXTO01:

Uma vez que nos tomamos leitores da palavra, invariavelmente estaremos lendo o mundo sob a influência dela, tenhamos consciência disso ou não. A partir de então, mundo e palavra permearão constantemente nossa leitura e inevitáveis serão as correlações, de modo intertextual, simbiótico, entre realidade e ficção.

Lemos porque a necessidade de desvendar caracteres, letreiros, números faz com que passemos a olhar, a questionar, a buscar decifrar o desconhecido. Antes mesmo de ler a palavra, já lemos o universo que nos permeia: um cartaz, uma imagem, um som, um olhar, um gesto.

São muitas as razões para a leitura. Cada leitor tem a sua maneira de perceber e de atribuir significado ao que lê.

Inajá Martins de Almeida. O ato de ler. Internet: <www.amigosdolivro.com.br> (com adaptações).

TEXTO02:

Minha mãe muito cedo me introduziu aos livros. Embora nos faltassem móveis e roupas, livros não poderiam faltar. E estava absolutamente certa. Entrei na universidade e tomei-me escritor. Posso garantir: todo escritor é, antes de tudo, um leitor.

Moacyr Scliar. O poder das letras. In: TAM Magazine, jul./2006, p. 70 (com adaptações).

TEXTO03:

Existem inúmeros universos coexistindo com o nosso, neste exato instante, e todos bem perto de nós. Eles são bidimensionais e, em geral, neles imperam o branco e o negro.

Estes universos bidimensionais que nos rodeiam guardam surpresas incríveis e inimagináveis! Viajamos instantaneamente aos mais remotos pontos da Terra ou do Universo; ficamos sabendo os segredos mais ocultos de vidas humanas e da natureza; atravessamos eras num piscar de olhos; conhecemos civilizações desaparecidas e outras que nunca foram vistas por olhos humanos.

Estou falando dos universos a que chamamos de livros. Por uns poucos reais podemos nos transportar a esses universos e sair deles muito mais ricos do que quando entramos.

Internet: <www.amigosdolivro.com.br> (com adaptações).

Considerando que os textos acima têm caráter apenas motivador, redija um texto dissertativo-argumentativo (15 linhas) a respeito do seguinte tema:

O PODER DE TRANSFORMAÇÃO DA LEITURA

Fonte: acervo da pesquisadora (2019).

Apresentados os conceitos e as atividades desenvolvidas com os acadêmicos nessa etapa interventiva, passei para a etapa seguinte, a qual se refere à importância das conjunções para a articulação lógica do texto.

4.1.3.6 Etapa 6 – A contribuição dos conectivos para a sequência lógica do texto

Como já mencionado de forma mais aprofundada na Seção 3, a coesão textual contribui de forma significativa para a organização e compreensão do sentido do texto. Para tanto, é necessário que as frases estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequência lógica e a interdependência entre as ideias.

Esse encadeamento pode ser expresso por preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais, que estabelecem uma interrelação entre orações, frases e parágrafos. Koch (2018, p. 21) explica que a conjunção (ou conectivo) permite o estabelecimento de relações significativas entre elementos ou orações do texto e: “tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito”.

Nesta etapa interventiva, foi abordado o uso das conjunções, cujas atividades didáticas consistiram no estudo e na utilização desses conectivos aplicados aos textos, bem como suas implicações na construção da argumentação. Além disso, os estudantes realizaram a análise semântica dos conectivos (conjunções) em textos variados. Contudo, considerei importante apresentar, inicialmente, um conceito geral sobre coesão textual, assim como uma reflexão sobre o uso desses articulares para a sequência das informações e clareza do texto, demonstrado, respectivamente, nas Figuras 16 e 17:

Figura 16 – Texto para análise dos recursos de coesão textual

Os Urubus e Sabiás

(1) *Tudo* aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... (2) Os urubus, aves por natureza becadadas, **mas** sem grandes dotes para o canto, decidiram que, **mesmo** contra a natureza, *eles* haveriam de se tomar grandes cantores. (3) E **para** isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram do-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, e fizeram competições entre si, **para** ver *quais deles* seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos *outros*. (4) **Foi assim que** *eles* organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamavam por Vossa Excelência.

(5) *Tudo* ia muito bem **até que** a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremeçada. (6) A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás... (7) *Os velhos urubus* entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e *eles* convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

(8) “– Onde estão os documentos de *seus* concursos?” (9) E *as pobres aves* se olharam perplexas, **porque** *nunca haviam imaginado que tais coisas* houvessem. (10) Não haviam passado por escolas de canto, **porque** o canto nascera com *elas*. E nunca apresentaram um diploma **para** provar que sabiam cantar, **mas** cantavam, simplesmente...

(12) “– Não, *assim* não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.”

(13) E *os urubus*, em uníssono, expulsaram da floresta *os passarinhos* que cantavam sem alvarás...

(14) **MORAL:** *Em terra de urubus diplomados não se ouve canto de sabiá.*

(Rubem Alves, *Estórias de Quem gosta de Ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984, p. 61-62)

Fonte: Koch (2018).

Figura 17 – Análise dos recursos semânticos utilizados na produção textual

COESAO TEXTUAL

Pode-se comprovar, observando o texto acima, que um texto não é apenas uma soma ou sequência de frases isoladas. Veja-se o início: “*Tudo* aconteceu...”. Que “*tudo*” é esse? Que foi que aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam? Em (3), temos o termo *isto*: “E *para isto* fundaram escolas...”. *Isto* o quê? De que se está falando? Ainda em (3), qual é o sujeito dos verbos *fundaram*, *importaram*, *gargarejaram*, *mandaram*, *fizeram*? É o mesmo de *teriam*? Fala-se em *quais deles*: *deles* quem? E quem são os *outros*? Qual é o referente de *eles* em (4)? Em (5), tem-se novamente a palavra *tudo*: “*tudo* ia muito bem... Será que esta segunda ocorrência do termo tem o mesmo sentido da primeira? Em (7), a quem se refere o pronome *eles*? E *seus*, em (8)? Quais são *as pobres aves* de que se fala em (9)? E as *tais coisas*? *Elas*, em (10), refere-se a *pobres aves* ou a *tais coisas*? De que *passarinhos* se fala em (13)?

Se tais perguntas podem ser facilmente respondidas pelos eventuais leitores, é porque os termos em questão são elementos da língua que têm por função essencial de estabelecer relações textuais: são **recursos de coesão textual**.

Note-se, agora, que há outro grupo de mecanismos cuja função é assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados ou partes de enunciados, como, por exemplo:

- oposição ou contraste: **mas**, em (2) e (11); **mesmo**, em (2);
- finalidade ou meta: **para**, em (3) e (11);
- Consequência: **foi assim que**, em (4); **e**, em (7);
- Localização temporal: **(até que)**, em (5));
- Explicação ou justificativa: **porque**, em (9) e (10);
- Adição de argumentos ou ideias: **e**, em (11).

É por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o texto. A este fenômeno é que se denomina **coesão textual**.

A coesão, por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados como o propósito de criar textos.

Ingedore Villaça Koch, *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2018, p. 13-16.

Fonte: Koch (2018).

No decorrer dessa atividade, houve a participação dos estudantes na identificação dos elementos de coesão textual. Na sequência, apresentei, por meio de *slides*, as conjunções³⁰, classificadas como coordenativas e subordinativas.

4.1.3.7 Etapa 7 – Atividades: o valor semântico das conjunções

Na etapa interventiva 7, propus uma atividade na Sala Virtual. Esta atividade intencionava que os estudantes refletissem sobre o valor semântico das conjunções e, de acordo com a relação estabelecida entre sentenças e/ou palavras, completassem as lacunas do texto, conforme ilustra a Figura 18:

Figura 18 – Atividade sobre o uso das conjunções aplicadas ao texto³¹

Orientações para a atividade sobre conjunções:

1. Leia o texto que se segue;
2. Observe as informações contidas nos parênteses, as quais expressam a relação estabelecida entre as sentenças e/ou palavras.
3. Complete as lacunas com as **conjunções** adequadas.

Todo jornalismo é político, no sentido amplo da palavra. Se política é a ciência dos fenômenos relacionados com o Estado, e se o Estado é a nação politicamente organizada, _____ (*temporalidade*) um repórter escreve sobre qualquer fato ocorrido no país, mesmo sobre um assassinato no morro da Mangueira, está fazendo jornalismo político. _____ (*concessão*) passional, um assassinato sempre envolverá relações entre indivíduos e autoridade. Vale a imagem para o esporte, _____ (*explicação/justificativa*) ao reportar um jogo do Flamengo com o Vasco o jornalista estará, antes de mais nada, referindo-se a uma prática regulada em leis, portarias e sucedâneos, _____ (*adição*) a algo que apaixona a população inteira.

Convencionou-se, _____, (*oposição*) que jornalismo político deve referir-se apenas à atividade dos poderes constituídos, dos partidos, das associações influentes no meio social, dos governos, oposições e instituições jurídicas afins. E até dos militares, hoje em dia. Dentro desse jornalismo político restrito atua-se sob diversas formas. Fazem-se entrevistas. Reportagens. Descrevem-se reuniões, sejam as formais, como do Congresso, _____ (*especificação e/ou exemplificação*) as informais, tipo comícios e passeatas. Há a cobertura de fatos específicos, como eleições, composição de governos, viagens de políticos, crises e até golpes _____ (*adição*) revoluções. Segue-se também, o desenvolvimento de determinadas ideias, ou propostas, como a das eleições diretas _____ (*alternância*) a da convocação de uma assembleia nacional constituinte.

(Carlos Chagas, Arte e artes da crônica política, Revista de Comunicação nº 1, p. 12).

❖ Observe que o texto apresenta diversos tipos de conectores, cuja intenção é de:

- ✓ Somar argumentos a favor de determinada conclusão.
- ✓ Operar a localização **temporal** dos fatos a que se alude no enunciado.
- ✓ Introduzir uma restrição, **oposição** ou **contraste** com relação ao que se disse anteriormente.
- ✓ Apresentar uma **justificativa** ou **explicação** sobre o ato de fala anterior.
- ✓ Introduzir uma **explicação** e/ou **exemplificação**;
- ✓ Introduzir uma **alternativa**.

Fonte: Koch (2018).

³⁰ Devido ao curto tempo de intervenção e, por priorizar as conjunções que estabelecem um valor semântico entre as orações e os termos, optei por não incluir, para efeito de avaliação dos textos, as conjunções integrantes "que/se".

³¹ Teste-Close: proposta de atividade sugerida por Koch e Elias (2018).

Para complementar os estudos, os acadêmicos participaram de um fórum sobre a importância das conjunções para o sentido do texto e utilizaram exemplos contidos na atividade realizada (Figura 18) para fundamentar suas respostas. O propósito dessa etapa interventiva foi possibilitar o entendimento de que, ao redigir um texto, é preciso muito cuidado na escolha dos conectivos, a fim de que se possa estabelecer o tipo de relação desejada. Além disso, não basta "conhecer de cor" uma lista de conjunções, mas, sim, saber utilizá-las de forma adequada, pois seu uso equivocado pode dificultar a compreensão do que se quer expressar. Por isso, é preciso ter clareza sobre as relações que se pretende estabelecer entre os enunciados do texto e conhecer os conectivos adequados para fazê-las (KOCH, 2018).

Feitas as considerações sobre a importância do uso adequado das conjunções na produção textual, na sequência do processo de intervenção pedagógica, passei para a etapa interventiva referente ao processo de reescrita do texto inicial.

4.1.3.8 Etapa 8 – Reescrita dos textos: a tomada de consciência e o desenvolvimento da autonomia da escrita pelos acadêmicos.

Após a realização das etapas interventivas de 1 a 7³², chegou o momento de retomar os textos desenvolvidos pelos acadêmicos na fase diagnóstica inicial. Então, deu-se início ao processo de reescrita. Rangel (2011) argumenta que o trabalho com a reescrita é uma estratégia fundamental para a autonomia dos estudantes na produção de seus textos, pois possibilita que, ao dialogar com o próprio texto, passem a perceber problemas que antes não viam em sua produção escrita. Assim, a reprodução do texto pelo sujeito ocorre num processo de volta ao que escreveu, releitura e nova redação, como enfatizava Bakhtin (1997).

O propósito dessa etapa interventiva foi promover a percepção dos estudantes em relação ao conceito de texto, o qual não é um produto acabado e, quanto mais o ato de escrever acontecer, desde que de forma reflexiva e levando em considerações as regras da língua, melhores serão os resultados, tanto do ponto de vista da organização discursiva, como da adequação linguística. Outrossim, que as etapas interventivas realizadas contribuíssem para a tomada de consciência dos

³² Todas as atividades propostas nas etapas interventivas – presencias-físicas e na Sala Virtual – foram corrigidas pela pesquisadora, bem como esclarecidas as dúvidas dos participantes no decorrer desse processo.

acadêmicos acerca dos problemas apresentados em suas escritas, de modo que pudessem controlá-los (CASTRO, 2014) em uma perspectiva vygotskiana (VYGOTSKI, 1925/1991).

Na última oficina presencial-física, disponibilizei aos estudantes cópias digitadas de seus respectivos textos, produzidos na fase diagnóstica inicial. As características estruturais e discursivas do texto original foram mantidas, entretanto, omitidas as correções realizadas por mim no corpo do texto, apontando apenas os problemas encontrados, conforme demonstra a Figura 19:

Figura 19 – Texto de Cecília enviado para a reescrita

O desenvolvimento da escrita, se iniciou desde a época que os homens das cavernas desenhavam cenas de suas vidas para se expressar.

A escrita frequentemente está sofrendo adaptações, além de ser algo muito discutido atualmente, pois a sociedade não se encontra inserida no mundo letrado, muitas vezes por se encontrarem na zona de conforto, falta de leitura e até mesmo falta de oportunidades.

O grande prejudicado por causa desse fato, é o próprio cidadão e o educador, que terá que se deparar com diversas dificuldades, para inserir a sociedade neste meio, é através dela que conseguimos compreender o que aconteceu no passado, o que esses povos enfrentaram durante todo esse tempo.

Principais problemas encontrados no texto:

- Pontuação:
 - Vírgula: Separação do sujeito e do verbo.
 - Ponto-final: pouca utilização (períodos muito longos).
- Coesão:
 - Falta de conjunções coordenativas explicativas e aditivas.
- Pouca argumentação.
- Coerência: quebra da sequência lógica do texto.

Acadêmica: Cecília

Fonte: acervo da pesquisadora (2019).

De acordo com Geraldi (2012) e Mendonça (2016), a prática de correção e autocorreção, tomando como objeto o próprio texto, proporciona ao estudante a percepção acerca de pontos que podem ser melhorados, bem como a aplicação dos conhecimentos adquiridos para realizar os devidos ajustes, configurando-se como uma importante ferramenta para a reflexão sobre suas escritas e, também, para a

compreensão do fenômeno linguístico.

Na Seção seguinte, apresentarei a análise e a interpretação dos dados coletados para a avaliação da intervenção pedagógica.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS (AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO)

Nesta pesquisa, os dados foram coletados e analisados com o objetivo de investigar as possíveis evoluções no domínio e no uso da escrita de acadêmicos de um curso de Pedagogia de um Campus universitário do interior do estado de Rondônia. Ao mesmo tempo, pretendeu-se verificar o desenvolvimento das FPS – tomada de consciência e capacidade de controle – por intermédio do exercício consciente do ato de escrever.

Toda análise textual, segundo Moraes (2003), concretiza-se com base em um conjunto de documentos denominado *corpus*. Esse conjunto representa as informações da pesquisa. Assim, para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, necessita de uma seleção e delimitação rigorosas de tais documentos.

Com o intuito de aferir a intervenção realizada quanto à escrita dos acadêmicos, os dados foram coletados nas produções textuais desses estudantes ao longo da pesquisa, durante observação participante da pesquisadora (GIL, 2010) e por meio da aplicação de duas entrevistas *online* (GIL, 2010; BAUER e GASKELL, 2002). Constituiu-se, assim, o *corpus* desta investigação. A comunicação com os acadêmicos ocorreu por intermédio de oficinas presenciais-físicas, via Ambiente Virtual *Moodle*, e-mails e redes sociais.

Ao analisar as produções textuais de cada estudante, foi possível acompanhar seu desempenho na escrita, considerando os avanços e as involuções, da mesma forma que possibilitou avaliar a abrangência da intervenção pedagógica implementada.

Relembrando, a análise dos dados coletados foi conduzida por meio de dois procedimentos: 1) os textos produzidos pelos participantes foram submetidos a uma análise linguística; 2) as informações resultantes dos outros instrumentos de coleta ficaram sujeitas ao procedimento de análise textual discursiva.

A análise linguística dos textos baseou-se nos pressupostos da Linguística Textual, especialmente, pelos trabalhos de Koch (2016; 2017), Travaglia (2001), Marcuschi (2003; 2008), Geraldi (2012), além de consultas à “Gramática de hoje” de Ernani Terra (2005) e à “Gramática da Língua Portuguesa” de Carlos Alberto Faraco (2006). Aspectos relativos à escrita de textos foram fundamentados nos trabalhos de Abaurre (2012), Wachowicz (2012) e Riolfi et al. (2014). As características do texto dissertativo-argumentativo basearam-se, principalmente, em Abaurre (2013). Em

relação a esse tipo textual, foi dada atenção especial a elementos linguísticos responsáveis pela clareza e o bom entendimento do texto, bem como à articulação de ideias, respectivamente, representados pelos estudos da pontuação por Lukeman (2011) e Ferrarezi Jr. (2018) e dos conectivos por Koch (2018) e Fávero (2004).

A análise dos dados coletados por meio das observações e das entrevistas foi conduzida pela proposta de análise textual discursiva preconizada por Moraes (2003).

O trabalho de interpretação desses dados das observações e entrevistas e de construção das categorias exigiu um profundo contato com os materiais do *corpus* e com as teorias que fundamentam a presente investigação. Conforme já apontado, anteriormente, foi utilizado o método dedutivo, partindo de categorias definidas a *priori*, embasadas no referencial teórico.

Com base nos fundamentos teóricos e na análise do material constante nos instrumentos de coleta de dados – **análise linguística** (dos textos dissertativo-argumentativos escritos e reescritos), **entrevistas semiestruturadas** (no início e no término da intervenção pedagógica) **observação participante da pesquisadora** (durante todo o processo interventivo) – os achados provenientes da análise dos dados foram organizados em três categorias, a saber:

Categoria 1: Tomada de consciência sobre problemas na produção de textos escritos

Categoria 2: Controle e aprimoramento do ato de escrever

Categoria 3: Avaliação da intervenção pedagógica

Para melhor compreensão acerca da análise realizada, este capítulo foi dividido em duas partes: inicialmente, apresento os achados relativos à tomada de consciência dos problemas de escrita e ao controle e aprimoramento do ato de escrever, expressos nas seções 5.1 e 5.2. Posteriormente, descrevo os achados que permitem avaliar a intervenção realizada, na seção 5.3.

5.1. Categoria 1: Tomada de consciência sobre problemas na produção de textos escritos

A análise da presente categoria foi organizada com base no conceito de Vygotsky denominado **Consciência** que, nesta investigação, está vinculado ao ato de escrever.

De acordo com os pressupostos de Vygotski (1925/1991), no momento em que se passa a ter consciência de determinado processo psicológico, é possível controlá-lo. Em se tratando da linguagem escrita, é necessário ter consciência dos problemas para, então, corrigi-los e poder controlá-los, como defende Castro (2014).

A elaboração desta categoria baseou-se nas declarações dos acadêmicos durante as duas entrevistas semiestruturadas realizadas *online* (Apêndices D e E). Lembrando, a primeira, realizada no período pré-intervenção (análise diagnóstica), foi destinada à autoavaliação dos acadêmicos em relação às suas escritas. A segunda, produzida na fase pós-intervenção, destinou-se a avaliar a intervenção implementada, cuja intenção foi identificar elementos que revelassem a tomada de consciência dos acadêmicos em relação a aspectos vinculados à produção de textos escritos. Para tanto, durante o processo interventivo, busquei orientar os estudantes acerca dos seus principais problemas de escrita para que, a partir do entendimento de tais dificuldades, pudessem superá-las.

A seguir, apresentarei as declarações³³ dos acadêmicos relativas à primeira entrevista realizada, com o intuito de analisar as principais dificuldades, por eles apontadas, ao produzirem um texto, bem como observar como avaliaram suas próprias produções escritas.

A entrevista³⁴ iniciou com a pergunta "**Quais são suas principais dificuldades ao produzir um texto?**" e eles assim se manifestaram:

Carlos – Tenho dificuldade em usar a vírgula, na acentuação, na repetição de palavras e no uso das conjunções. **Muitas das vezes estou escrevendo e não consigo expressar de forma que tenha um sentido ou o significado que quero.**

Cecília – **As minhas dificuldades ao produzir um texto começa, quando eu não domínio o assunto,** depois não sei trabalhar corretamente com a pontuação, vírgula e etc. E outro ponto que muito deixa a desejar e o momento

³³ Os grifos nas declarações e nos excertos dos participantes da pesquisa são meus. Tais marcações têm o intuito de ressaltar as partes que considere relevantes no desenvolvimento da análise.

³⁴ A transcrição das entrevistas será apresentada conforme a escrita do participante, sem as devidas correções.

quando eu preciso deixar uma palavra do parágrafo acima para prosseguir no parágrafo abaixo.

Clarice – Encaixar os parágrafos, utilização de palavras para produzir, dificuldade na estruturação do texto de modo que não consigo ligar os parágrafos entre si e com isso o medo de se tornar repetitivo. Uma dificuldade grande também é em não saber organizar as ideias para que fique de uma forma clara, ou seja, **escrevo muito porém sem conseguir transmitir a mensagem**.

Lygia – Texto fraco em conteúdo e sem qualidade (vocabulário); Dificuldade de elaborar um texto, coerência, concordância; Pontuação, acentuação de crase; **Insegurança ao escrever e reler**. Observação: Imagino o/a professor(a) lendo e fazendo gesto negativo com a cabeça.

Rachel – Falta de conhecimento da linguagem culta, estudei a muitos anos atrás fiz a modalidade seriado não aprendi o suficiente. **Tenho muitas dificuldades com a escrita, pontuação, coesão etc.**

Vinícius – Pontuação, muitas vezes eu **confundo o lugar de usar a vírgula ou até mesmo escrevo um parágrafo inteiro sem utilizá-la**. Interligar parágrafos, também é algo que tenho dificuldade, **as vezes quero escrever bastante coisa, mas acabo me perdendo na hora de interligar um parágrafo com outro**. Dúvidas na escrita de algumas palavras, se tem ou não pontuação, hífen etc.

Os acadêmicos, em suas declarações, apontaram dificuldades que condizem com os dados apresentados na avaliação diagnóstica dos textos (cf. Quadro 3, Seção 4.1.1, na qual foram encontrados problemas de pontuação, coesão e coerência textuais, repetição de palavras, acentuação, falta de clareza, problemas de estruturação do texto e organização das ideias, entre outros. Tais apontamentos sugerem que os estudantes possuíam consciência sobre a existência de alguns desses problemas. Entretanto, não conseguiam perceber que muitas dessas dificuldades na expressão escrita estavam relacionadas à utilização incorreta ou à falta de sinais de pontuação, em especial, a vírgula e o ponto-final. Da mesma forma que o uso inadequado ou a ausência de conectivos comprometem o encadeamento de ideias. Tais elementos, se empregados de forma adequada, resultam na composição de sentenças mais claras e objetivas, contribuindo para o bom entendimento do texto, como explicam Lukeman (2011) e Koch (2016).

Um exemplo disso pôde ser observado no depoimento de Clarice, no qual fez referência à sua dificuldade na estruturação do texto, relatando que não conseguia estabelecer uma ligação entre os parágrafos. Na sequência, comentou, ainda, que sua grande dificuldade consistia em não saber organizar as ideias para que o texto ficasse claro: **“escrevo muito porém sem conseguir transmitir a mensagem”**. Dificuldade semelhante foi relatada por Carlos: **“muitas das vezes estou**

escrevendo e não consigo expressar de forma que tenha um sentido ou o significado que quero”.

Em relação à pontuação, Vinícius mencionou ter dúvidas sobre o emprego da vírgula ao escrever: **“muitas vezes eu confundo o lugar de usar a vírgula ou até mesmo escrevo um parágrafo inteiro sem utilizá-la”**. A composição de períodos muito longos foi uma ocorrência frequente nos textos da análise diagnóstica, tanto pela pouca utilização do ponto-final como pela omissão de vírgulas nas sentenças.

Outros aspectos que considero importantes de abordar referem-se às declarações de Cecília e Lygia. A primeira relatou: **“as minhas dificuldades ao produzir um texto começa, quando eu não domínio o assunto”**. Esse problema apontado por Cecília, possivelmente, seja o mesmo enfrentado por muitos estudantes que fazem redações em sala de aula. Tal prática é comum no ambiente escolar, uma vez que o aprendente fica condicionado a escrever sobre determinado tema, sem ter acesso a informações prévias sobre o assunto e alheio à sua realidade de vida, a seu cotidiano. Além de ter que seguir os padrões estipulados e ter seu texto julgado e avaliado pelo professor, seu único interlocutor (ABAURRE, 2012; GERALDI, 2012).

Lygia, por seu turno, mencionou o fato de ter insegurança ao escrever e reler seu texto e, ainda, enfatizou: **“imagino o/a professor (a) lendo e fazendo gesto negativo com a cabeça”**. Tal declaração sugere que a estudante tenha passado por experiências psicologicamente negativas na avaliação de seus textos. Ao longo da minha atuação docente, tenho observado que a forma como o professor conduz o processo de correção dos textos de seus estudantes tanto poderá trazer contribuições como ocasionar dúvidas, traumas e insegurança na hora de escrever. Para que isso não ocorra, é necessário que o professor aponte os problemas de escrita por meio de observações específicas, as quais enfatizem os aspectos que precisam ser melhorados e não apenas faça menções genéricas como, por exemplo, “melhore seu texto” ou “seu texto está truncado”, entre outras (ABAURRE, 2012). É importante ressaltar que o apontamento dos problemas de escrita, realizado pelo professor, viabiliza a percepção dessas dificuldades, possibilitando que o aprendente adquira condições de passar a controlá-las e, conseqüentemente, melhore sua expressão escrita (CASTRO, 2014).

Na sequência, apresentarei as declarações relacionadas à segunda pergunta da entrevista realizada na fase diagnóstica, **“Como você avalia sua escrita?”**:

Carlos – Uma escrita **simples** com **pouco domínio da gramática**.

Cecília – Ruim

Clarice – Considero **ruim**, pois **não consigo organizar minhas ideias**. Eu sei o que vou falar, porém, na hora de passar para o papel se torna complicado para poder deixar de forma clara e sucinta. De forma que quando a pessoa lê, consegue sim entender o que falei, porém com muita dificuldade de interpretar.

Lygia – Na atualidade **considero ruim**.

Rachel – **Ruim** tenho muito que melhorar. **Preciso melhorar a ortografia**.

Vinícius – Acredito que minha escrita seja **mediana**, porque tenho facilidade em desenrolar uma escrita as vezes sem ter muito conhecimento sobre o tema e mesmo assim depois que começo a escrever, consigo da continuidade a uma ideia.

Nas declarações apresentadas, Cecília, Clarice, Lygia e Rachel classificaram suas escritas como “ruins”. Clarice acrescentou que tem dificuldades para organizar suas ideias quando escreve – um problema comum entre os estudantes, uma vez que, geralmente, possuem muitas ideias, entretanto, na hora de escrever, não conseguem se expressar adequadamente. Tal problema gera muitas queixas, por parte de professores universitários, como apontaram (Furlanetto (2001), Damiani et al. (2011). Cecília e Lygia não justificaram suas respostas e Rachel limitou-se a dizer que precisava melhorar sua ortografia.

Em sua declaração, Carlos classificou sua escrita como “simples”, alegando ter pouco domínio da gramática. Vinícius foi um pouco mais positivo em sua resposta, pois mencionou ter uma escrita “mediana”, relatando que possui facilidade para desenvolver um assunto e dar sequência às ideias.

Em suas declarações, os estudantes demonstraram ter percepção acerca de seus problemas de escrita, em especial, no que tange aos aspectos gramaticais, como, por exemplo, pontuação, coesão e coerência. Associar os problemas de escrita apenas à falta de domínio de normas gramaticais é uma prática comum nas escolas, visto que, os professores apontam tais dificuldades nos textos dos estudantes durante a correção. Contudo, tais apontamentos, frequentemente, são realizados de maneira genérica sem o devido esclarecimento sobre quais fatores ocasionaram essas incorreções. Assim, é necessária a aplicação de práticas efetivas de uso dos conteúdos gramaticais para que os estudantes possam entender

e aplicar esses conhecimentos de forma adequada em seus textos, possibilitando o aprimoramento de suas escritas.

A seguir, apresentarei declarações que permitem evidenciar as manifestações dos acadêmicos frente às intervenções realizadas em seus textos, com referência, especificamente, à ampliação da consciência sobre os problemas e as dificuldades de escrita. Tratam-se, pois, de manifestações pós-intervenção pedagógica.

Iniciei a entrevista com a seguinte pergunta: "**Comente como foi a experiência de participar das oficinas de escrita**". Apresento, a seguir, alguns destaques das declarações dos participantes:

Carlos – Foi algo totalmente novo. **Não pensei que sabia tão pouco sobre a escrita**. Sinto que acrescentou muito para minha escrita.

Cecília: Foi significativa, pois esclareceu algumas dúvidas que tinha durante a escrita de qualquer tipo de texto. [...] **passei a refletir** sobre o uso correto da vírgula e do ponto final.

Vinicius – [...] penso que foi bem proveitosa as aulas. **Agora, antes de escrever qualquer texto, tento me policiar para não cometer erros de pontuação**.

Ao analisar as respostas dos estudantes, foi possível evidenciar a tomada de consciência (VYGOTSKI, 1925/1991) em relação à escrita. Carlos relatou que não imaginava saber tão pouco sobre esta. O fato de ter participado das oficinas e ter acesso aos conhecimentos científicos de língua portuguesa possivelmente, conduziu-o a essa reflexão. Ressalto, também, que Carlos teve seu texto classificado como "menor dificuldade" na avaliação diagnóstica, tal fato poderia indicar que ele pudesse apresentar menos problemas em sua escrita. Cecília, por sua vez, referiu que, a partir das intervenções da pesquisadora, das orientações em seus textos, passou a refletir sobre o uso correto da vírgula e do ponto-final. Em relação à declaração de Vinicius, percebeu-se que a tomada de consciência ocorreu, principalmente, relacionada aos cuidados com a pontuação, pois mencionou que, antes de escrever qualquer texto, procura "se policiar" para não cometer tais incorreções.

Clarice, Lygia e Rachel, embora tenham mencionado, antes da intervenção, terem consciência de suas dificuldades de escrita, ao avaliá-la, nesta questão da entrevista, não declararam a ampliação da tomada de consciência. Entretanto, tais

evidências podem ser constatadas na próxima questão, a qual será apresentada na sequência.

Prosseguindo com a entrevista, assim perguntei aos acadêmicos: "**Minhas intervenções e/ou orientações nos textos contribuíram para a melhoria da sua escrita? Comente**". Abaixo, as manifestações mais relevantes para a presente análise:

Clarice – Com certeza, porque por meio delas **pude perceber erros, utilização de palavras inadequadas e conectivos inadequados.**

Lygia – Sim. **Ajudaram-me a ter mais clareza ao escrever**, que o texto deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão e a separá-los por parágrafos. Observação: **coisas simples, que antes não me atentava aos detalhes.**

Rachel – Sim, porque eu **consegui ver eu onde precisava melhorar.**

Vinícius – Muito, eu tinha comentado que **corrigir o próprio texto é tortura, porque tudo que estamos escrevendo está correto em nosso ponto de vista**, mas com a visão de quem realmente tem conhecimento do assunto fica mais fácil a **identificação e correção dos erros.**

Com base nas declarações de Clarice, Lygia e Rachel evidenciou-se a ampliação da tomada de consciência em relação aos seus problemas de escrita. Clarice comentou que passou a perceber erros, como a utilização inadequada de palavras e de conetivos; Lygia declarou que passou a prestar mais atenção aos detalhes relativos à estrutura do texto, contribuindo para que tivesse mais clareza ao escrever. Raquel, por sua vez, mencionou ter conseguido ver onde precisa melhorar.

Vinícius, por seu turno, além de demonstrar consciência acerca da necessidade de identificar problemas de escrita expressos em seus textos, ressaltou, também, a dificuldade de realizar a correção do próprio texto, pois, segundo ele, para quem está escrevendo, tudo parece estar certo. O depoimento de Vinícius corrobora a ideia de Vigotski (2000), de que, em colaboração com outra pessoa, o aprendente resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento.

Com base nas declarações aqui apresentadas, foi possível evidenciar a ampliação da tomada de consciência desses estudantes, pois passaram a observar aspectos relativos à escrita que precisam melhorar. A partir dessa percepção,

associada à aquisição de conhecimento dos conteúdos científicos de língua portuguesa, terão possibilidades de aprimorar suas escritas.

Na sequência, serão discutidos aspectos relacionados à categoria "Controle e aprimoramento do ato de escrever".

5.2 Categoria 2: Controle e aprimoramento do ato de escrever

Esta categoria diz respeito à avaliação da intervenção pedagógica realizada. O foco da avaliação foi verificar se os acadêmicos desenvolveram o controle acerca dos problemas de escrita apresentados em seus textos, isto é, se demonstraram evolução em suas escritas a partir da tomada de consciência sobre problemas e dificuldades. A denominação dessa categoria decorre em função do pensamento de Vygotski (1925/1991) que norteou as ações interventivas, em relação à articulação entre a tomada de consciência sobre algo e a possibilidade de controlá-lo³⁵.

Esta categoria de análise está dividida em três subcategorias, a saber:

5.2.1 – A importância dos conceitos científicos de língua portuguesa para a escrita

5.2.2 – Pontuação: vírgula e ponto-final

5.2.3 – Conectivos: conjunções coordenativas e subordinativas

5.2.1 – Apropriação e aplicação dos conceitos científicos de língua portuguesa para a escrita

O papel da escola, segundo Saviani (2011), consiste na socialização do saber sistematizado pela humanidade ao longo dos anos. O ensino possibilita a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento teórico, obtido pela internalização de conhecimentos de diversas áreas. Em um processo de mediação, o professor coloca-se entre o aprendiz e o conhecimento, a fim de possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, como apregoava Davydov (1998) e defende Libâneo (2004).

Em se tratando da linguagem escrita, Koch e Elias (2018) enfatizam que escrever é uma atividade que exige conhecimentos de ordem ortográfica, lexical e

³⁵ A partir da análise linguística dos textos, outros aspectos em relação aos problemas de escrita dos estudantes foram detectados, entretanto, não serão aprofundados neste estudo. Apoio-me no pensamento de Geraldi (2012) quando declara que de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas dos textos dos nossos estudantes de uma só vez. Nesta investigação, foi priorizado aquilo que considerei propiciar os melhores benefícios para o aprimoramento da escrita dos participantes.

linguística adquiridos, ao longo da vida, por meio de práticas comunicativas e, de forma sistematizada, na escola. É necessário ressaltar a relevância que os conceitos científicos de língua portuguesa exercem na produção escrita. A discussão apresentada a seguir decorre de uma pergunta da entrevista semiestruturada realizada pós-intervenção e de uma atividade no fórum da sala virtual relativa ao uso da pontuação (vírgula e ponto-final).

A pergunta da entrevista foi a seguinte: "**O material de apoio e as atividades desenvolvidas contribuíram para a aprendizagem de conceitos relevantes acerca da escrita? Em caso afirmativo, cite exemplos**". Foram intencionalmente selecionadas as seguintes manifestações para este momento da análise:

Carlos – Geralmente no ensino médio pedem para **decorar tanta regra**, sendo que **poderia somente ensinar a aplicabilidade da gramática**. E foi o que o **material de apoio nos trouxe: simples, porém bem compreensível**.

Cecília – Sim, serviu como **auxílio durante a escrita de trabalhos acadêmicos**. Durante o período de oficinas presenciais consegui escrever partes do meu trabalho de conclusão de curso **de maneira compreensiva**, além de ter um Resumo aprovado na IV semana de Pedagogia.

Clarice – Sim, como por exemplo, as **atividades de pontuação**, a qual era **para sabermos o local certo de colocá-los**.

Lygia – Sim. [...] **reconhecer se uma oração está em ordem canônica**, como usar **hiperônimos** e as **conjunções**.

Rachel – com relação **as vírgulas não colocamos só para fazer uma pausa**, mas também para dar sentido a frase. Foi muito bom lembrar sobre **coesão textual**, como usá-los. Muito útil, **saber como harmonizar o texto**.

Vinícius – Sim, a questão de **saber a ordem canônica ajuda muito na hora de utilizar vírgula** e saber **quando utilizar o ponto final** para finalizar uma sentença. **Os conectivos**, também foram de extrema importância, **com o uso deles se torna mais fácil deixar o texto claro**.

Os acadêmicos, em suas declarações, não somente apontaram aspectos relativos à apropriação de conhecimentos científicos de língua portuguesa acerca da pontuação e da coesão textual, como, também, relacionaram que o uso adequado de tais elementos linguísticos contribui para o bom desenvolvimento e a clareza do texto. Nas respectivas declarações de Cecília, Rachel e Vinícius, ficam evidenciadas tais ocorrências: “[d]urante o período de oficinas presenciais consegui escrever partes do meu trabalho de conclusão de curso de maneira compreensiva”;

“[f]oi muito bom relembrar sobre coesão textual, como usá-los. Muito útil, saber como harmonizar o texto”; “[o]s conectivos, também foram de extrema importância, com o uso deles se torna mais fácil deixar o texto claro”.

Carlos, em seu depoimento, fez referência ao ensino tradicional de língua portuguesa baseado na memorização de regras: **“poderia somente ensinar a aplicabilidade da gramática”**. O estudante apontou que a metodologia utilizada na intervenção contribuiu para o entendimento desses conteúdos científicos, entretanto, sem precisar decorar tais regras: **“E foi o que o material de apoio nos trouxe: simples, porém bem compreensível”**. As declarações de Carlos sinalizam para uma mudança de forma de trabalho pedagógico voltado à escrita, adotado por mim, que considero relevante para um futuro professor de língua portuguesa, dos anos iniciais – compreender que há possibilidades de utilizar a gramática aplicada em situação de uso –, possibilitando, assim, que os estudantes possam ler e escrever textos de todos os tipos e gêneros que circulam na sociedade, algo que já vem sendo defendido por estudiosos como Geraldi (2012) e Bagno (1999).

Outro aspecto importante foi abordado pelas acadêmicas Lygia e Raquel quanto ao uso da vírgula nas sentenças: **“[...] reconhecer se uma oração está em ordem canônica”; “com relação as vírgulas não colocamos só para fazer uma pausa, mas também para dar sentido a frase”**. Tais relatos sugerem que as estudantes se apropriaram de conceitos trabalhados durante o processo interventivo, em relação ao uso da vírgula, visto que apontaram a importância de reconhecer se a frase está na ordem canônica, bem como demonstraram considerar que o uso desse sinal de pontuação não representa uma opção para pausa na oração (FERRAREZI JR., 2018), como propagado no senso comum e até em setores da academia.

Ao analisar os depoimentos dos acadêmicos, compartilho do pensamento de Libâneo (2004) que, baseado em pressupostos de Davidov (1988), argumenta que a mediação cultural, por meio do trabalho do professor, possibilita aos estudantes meios de aquisição de conceitos científicos e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e operativas. As declarações dos estudantes apontam para o fato de que reconhecem a importância da aquisição desses conhecimentos que, associados a práticas efetivas de uso, podem trazer inúmeras contribuições a suas escritas.

Apresentarei, a seguir, declarações dos estudantes referentes a uma atividade sobre pontuação, realizada por meio de um fórum na sala virtual, conforme ilustrada a Figura 20:

Figura 20 – Fórum sobre pontuação realizado na sala virtual.

Fórum - O emprego da pontuação

Caros estudantes, leiam o parágrafo abaixo e empreguem a pontuação que dê sentido às informações.

Use somente a vírgula e o ponto-final como sinais.

Mais de 2.000 quilômetros quadrados de florestas espanholas viraram poeira em apenas quinze anos dizem os especialistas em um congresso recente sobre desertificação eles denunciaram que na província de Almería sede do evento no sul da Espanha 42% da superfície se transformou em terra estéril constituindo o maior deserto da Europa.

Acrescentar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Análise da pontuação	ROSEMERI KRUMENAUER STANGUE	10	ROSEMERI KRUMENAUER STANGUE qui, 14 mar 2019, 10:19

Fonte: acervo da pesquisadora (2019).

Por se tratar de uma atividade proposta no fórum, esta propiciou a ocorrência de várias manifestações dos estudantes na discussão proposta. Apresentarei em destaque, aqui, as declarações de Carlos e Clarice, bem como minhas intervenções nessa atividade.

Carlos - Eu **separei em 3 sentenças**. Na primeira não coloquei vírgulas por que está na **ordem canônica**, porém coloquei um ponto final, pois **a próxima sentença inicia com um novo sujeito**. Já a segunda coloquei vírgulas entre “os especialistas”, porque **foge da “ordem canônica”**, e o ponto final da mesma forma da primeira. Quanto a terceira coloquei vírgula após “Almería”, porque “sede do evento no sul da Espanha” é um **aposto**, e outra vírgula depois de “estéril, porque é uma nova informação no texto, e o ponto final, pois é o fim do texto.

Clarice - **Separei o parágrafo em apenas duas sentenças**. Sendo que na primeira **utilizei a vírgula após a palavra "anos" pois, segui a ideia de sujeito, verbo e complemento**. Sendo a frase "dizem os especialistas" um **aposto**. **Aí utilizei o ponto para iniciar uma nova informação**, utilizei **vírgulas entre a frase "sobre desertificação" porque a frase começa em ordem invertida**. "eles denunciaram que na província de Almería," utilizei vírgula por que em "sede do evento no sul da Espanha," é um **aposto**. "42% da superfície

se transformou em terra estéril, constituindo o maior deserto da Europa." **Aqui novamente a ordem sujeito, verbo e complemento.**

Embora os estudantes tenham acertado, parcialmente, o uso da vírgula e do ponto-final na atividade proposta, foi notório o fato de conseguirem se apropriar dos conceitos científicos trabalhados sobre o assunto na etapa interventiva. Eles realizaram observações sobre elementos importantes em relação à aplicação desses dois sinais de pontuação, tais como: se a sentença estava na ordem canônica, se havia presença de aposto e havia um novo sujeito. Para contribuir com a discussão, fiz alguns questionamentos: - **O que dizem os especialistas?**; - **Quem são "eles"?**; - **O que foi denunciado?** Os acadêmicos assim responderam:

Carlos - Relendo o texto, achei faz mais sentido assim: Mais de 2.000 quilômetros quadrados de florestas espanholas viraram poeira em apenas quinze anos, dizem os especialistas, em um congresso recente sobre desertificação. Eles denunciaram que na província de Almería, sede do evento no sul da Espanha, 42% da superfície se transformou em terra estéril, constituindo o maior deserto da Europa.

Clarice - O que dizem os especialistas? Que mais de 2.000 quilômetros quadrados de florestas espanholas viraram poeira em apenas quinze anos.
- Quem são "eles"? Os especialistas
- O que foi denunciado? Que 42% da superfície se transformou em terra estéril.

No final das discussões neste fórum, separei os trechos e fiz a indicação daqueles em que os estudantes haviam pontuado corretamente, bem como apontei os trechos que necessitavam de revisão:

Mais de 2.000 quilômetros quadrados de florestas espanholas viraram poeira em apenas quinze anos, dizem os especialistas. (pontuação correta)

Em um congresso recente sobre desertificação, eles denunciaram que na província de Almería, (pontuação correta) **sede do evento no sul da Espanha, (necessita de revisão)** 42% da superfície se transformou em terra estéril, constituindo o maior deserto da Europa. (Pontuação correta)

Ao analisar a participação dos acadêmicos neste fórum, percebi uma importante evolução na aplicação dos conhecimentos científicos de língua portuguesa, visto que não pontuaram o texto de forma aleatória, mas, sim, buscaram refletir acerca dos elementos linguísticos presentes em cada sentença para, então,

atribuir a pontuação adequada, segundo suas análises. Acrescento, também, que a discussão acerca dessa atividade estendeu-se para a oficina presencial-física, fato este que considero muito importante para o encaminhamento das atividades. Compartilho das ideias de Daniels (2003) quando este autor enfatiza que as relações mediadas entre professor e estudante propiciam o desenvolvimento de novas aprendizagens, de forma que o pensamento sistematizado, hierárquico e organizado, compreendido como conceito científico, torna-se, gradualmente, introduzido em referentes cotidianos.

5.2.2 – Pontuação: vírgula e ponto-final

Esta subcategoria diz respeito à capacidade dos acadêmicos de realizar o controle do uso da vírgula e do ponto-final nos quatro textos produzidos durante o processo interventivo. Apresentarei os textos conforme a sequência de sua produção, relacionada às respectivas etapas interventivas, conforme ilustra o Quadro 7:

Quadro 7 – Textos produzidos e respectivas etapas

TEXTO PRODUZIDO	ETAPA INTERVENTIVA
a) Produção textual 1	Análise diagnóstica (pré-intervenção)
b) Produção textual 2	Realizada após as etapas interventivas (1 e 2);
c) Produção textual 3	Realizada após as etapas interventivas (3, 4 e 5);
d) Produção textual 4	Reescrita do texto inicial, após as etapas (6 e 7),

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2019).

Na fala, são utilizados inúmeros recursos, os quais vão muito além das palavras. A melodia com que palavras e frases são pronunciadas, explica Ferrarezi Jr. (2018), é um dos principais recursos de que se dispõe para transmitir uma mensagem. Contudo, na escrita, não dispomos de tais recursos para uma relação direta com o interlocutor. Assim, os sinais de pontuação desempenham papel relevante na estruturação de um texto escrito, pois eles se constituem em recursos linguísticos necessários à construção da textualidade. É na pontuação que se assenta a clareza ou o caos do pensamento, permitindo que sejam evidenciados pontos fortes ou falhas no texto (ABAURRE, 2013; LUKEMAN, 2011; TERRA, 2005; SILVA, 2004).

Como mencionado anteriormente, foi priorizado, nesta intervenção, o estudo da vírgula e do ponto-final. Essa escolha se deveu à importância que esses dois sinais de pontuação representam para a clareza e o bom entendimento do texto. O ponto-final é um indicador de separação, de organização dos períodos e a vírgula traz benefícios importantes para a articulação do texto, embora seja o sinal de pontuação mais difícil de dominar (FERRAREZI JR., 2018; LUKEMAN, 2011).

a) Produção textual 1 – análise diagnóstica (pré-intervenção)

Serão apresentados, a seguir, os principais problemas de pontuação encontrados nos textos da análise diagnóstica, conforme ilustrado no Quadro 8:

Quadro 8 – Principais problemas de pontuação (textos da avaliação diagnóstica)

Vírgula	Ponto-final
Não utilizada nas sentenças de ordem inversa (50%)	Utilizada para separar o sujeito do verbo (35%)
	Pouca utilização (Períodos muito longos) (100%)

Fonte: banco de dados da pesquisadora (2019).

Os excertos que seguem apresentam alguns desses problemas de pontuação, conforme os apontados no quadro acima. Farei marcações de diferentes cores para representá-los nas sentenças: **amarelo** (omissão da vírgula); **rosa** (uso indevido da vírgula) e **cinza** (necessidade de utilização do ponto-final).

Carlos - Juntamente com a **escrita aparece** a leitura que abre a mente de quem gosta ou não de escrever, para quem pretende compreender a escrita, para quem deseja escrever. Numa sociedade que se deseja ver avanços em pessoas letradas, precisa se cativar, desde pequeno cedo, o gosto pela leitura, pois a mesma é um fator fundamental para a construção do conhecimento da escrita e demais conteúdos necessários para se tornar letrado.

Cecília - A escrita **frequentemente** está sofrendo adaptações, além de ser algo muito **discutido atualmente**, pois a sociedade não se encontra inserida no mundo **letrado** muitas **vezes por** se encontrarem na zona de conforto, falta de leitura e até mesmo falta de oportunidades.

Clarice – Sendo a escrita um bem cultural e patrimonial **assim como** a língua falada, a qual cada região tem seu modo de escrever **como por exemplo**, a mandioca, que para muitos é a macaxeira. Com a inexistência da escrita, não poderia haver comunicação por imagens, **cartas entre** outros. Sem ela não

haveria a leitura, não haveria a possibilidade de se ter um contato com a **literatura por exemplo**.

Lygia – Vejo a escrita como um meio de caracterizar nossas ideias, pensamentos e harmonizar informações **e**, registrar tudo aquilo que for importante, **e** que o nosso cérebro não seria capaz de armazenar por um longo período de tempo.

Rachel – Escrever é um ato complexo, **principalmente** quando se fala de língua portuguesa, para se ter uma boa **escrita é** preciso ler bons livros, para que através da leitura se aperfeiçoe a escrita. Saber o conceito e os significados das palavras, fazer a colocação correta na mesma frase, usar verbos, artigos e tudo o que é preciso para elaborar um bom texto.

Vinícius – Através da escrita, **o conhecimento, deixou** de ser apenas palavras, **e** começou a percorrer o mundo. Grande parte do que conhecemos sobre o passado, só pôde ser descoberto graças a tais registros, que ainda hoje são tidos como bens valiosos.

Nos excertos apresentados acima, Carlos, Cecília e Rachel não utilizaram a vírgula para marcar inversões dos elementos sintáticos na ordem canônica, a qual consiste na estrutura: sujeito – núcleo verbal – complementos verbais – complementos adverbiais (FERRAREZI, JR., 2018). Carlos compôs o seguinte período: **“Juntamente com a escrita aparece a leitura [...]”**. Nesse caso, ele deveria ter utilizado uma vírgula após a palavra “escrita”, uma vez que optou pela ordem inversa da frase. Cecília, por sua vez, não utilizou a vírgula para isolar o advérbio “frequentemente”, que deveria estar grafado entre duas vírgulas. **“A escrita frequentemente está sofrendo adaptações”**. A mesma ocorrência percebe-se no período escrito por Rachel, em que a estudante não isola, entre vírgulas, o termo “principalmente”: **“Escrever é um ato complexo, principalmente quando se fala de língua portuguesa”**.

Nas minhas observações, percebi que os estudantes desconheciam a relação da vírgula com a ordem canônica das sentenças, visto que a aplicação desse sinal de pontuação ocorria para representar uma pausa, sem os devidos critérios para utilização, segundo suas próprias declarações. Após o entendimento acerca desse conceito, os acadêmicos passaram a reproduzi-lo entre os demais colegas da turma, assim como entre os familiares e amigos – um fator que considero muito positivo, pois houve a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes e o compartilhamento dessas informações, socialmente.

Embora tendo conhecimento dessa regra, assim como outras de utilização da vírgula, isso não significa que estarão isentos de incorreções na aplicação deste sinal. Segundo Ferrarezi, Jr. (2018), um bom revisor de textos tem essa detecção da estrutura como parte do seu cotidiano, ficando evidente aos olhos na primeira leitura. Contudo, até para esses profissionais, acaba escapando, ocasionalmente, uma vírgula indevida. Assim, para os estudantes que, geralmente, não recebem essas instruções na Educação Básica, isso se configura como um desafio ainda maior.

Na sequência das análises, foi possível observar que Lygia e Vinícius fizeram uso da vírgula com a conjunção aditiva “e” não estando em conformidade com a regra de aplicação para essa situação. **“Vejo a escrita como um meio de caracterizar nossas ideias, pensamentos e harmonizar informações e, registrar tudo aquilo que for importante”**. Nesse caso, Lygia não utilizou os critérios para o uso da vírgula com a conjunção “e”, a qual seria empregada se essa conjunção viesse repetida antes de cada um dos termos ou quando as orações coordenadas sindéticas apresentassem sujeitos diferentes (FARACO, 2006).

“Através da escrita, o conhecimento, deixou de ser apenas palavras, e começou a percorrer o mundo”. Nesta sentença, além do uso indevido – a vírgula com a conjunção “e” –, Vinícius apresentou outro problema, muito comum na escrita dos estudantes, que se trata de separar o sujeito do verbo por meio de vírgula. Quando a oração se apresenta em sua ordem direta (canônica), seus termos não se separam por vírgula. Assim, não pode existir vírgula separando o sujeito do verbo ou o verbo de seus complementos (FERRAREZI, JR., 2018).

Os excertos apresentados são uma amostra dos problemas de pontuação dos acadêmicos no texto da análise diagnóstica. Tais incorreções foram percebidas, também, na composição de períodos muitos longos nos textos. Tal fato ocorre, justamente, pela pouca utilização do ponto-final nas sentenças, como, por exemplo, no trecho escrito por Rachel:

No entanto, a linguagem escrita está presente em quase todos os lugares que frequentamos, hoje com as redes sociais e as demais mídias todos têm acesso à escrita nas mais variadas formas, e no que se refere às redes sociais a escrita tem sido abreviada e diminui-se a quantidade e a qualidade da escrita e de acordo com o passar dos anos as variações vão acontecendo cada vez mais, e a escrita toma formas diferentes, e desaparece a linguagem formal.

Períodos muito longos estão mais sujeitos a problemas de pontuação, podendo comprometer o entendimento do texto e a produção de sentidos. Para maior clareza, nesse trecho, Rachel poderia ter construído mais três sentenças, após as palavras: “frequentamos”, “formas” e “escrita”. Esse sinal de pontuação, efetivamente, serve como um sinal de parar, de colocar um limite, delinear uma ideia, como muito bem assevera Lukeman (2011). Além desse problema, esse excerto apresenta, também, incorreções no uso da vírgula, repetições de palavras e uso constante da conjunção aditiva “e”.

Concluída a análise sobre a pontuação (vírgula e ponto-final) nos excertos dos textos dos acadêmicos na fase diagnóstica (produção textual 1), apresentarei, então, a análise dos textos produzidos por estes estudantes durante a realização da intervenção, assim distribuídos: produção textual 2, 3 e 4, sendo a última destinada à reescrita do texto inicial na fase diagnóstica.

b) Produção textual 2– realizada após as etapas interventivas (1 e 2)

A partir de agora, incluirei a cor verde nas marcações a fim de identificar os acertos de pontuação (vírgula e ponto-final) nos excertos apresentados:

Carlos – A tecnologia vem crescendo a cada dia, exemplo disso é a internet que trouxe uma enorme mudança na sociedade contemporânea. Essa mudança possibilitou, por meio da internet, que as informações propaguem com mais facilidade.

Clarice – Com o mundo da tecnologia, é visto que a maioria das pessoas fazem o uso do telefone celular. Deste modo, é visto que os mesmos são muito utilizados para a comunicação nas redes sociais, porém o seu uso em excesso pode trazer alguns prejuízos.

Lygia – A escrita de punho era o meio utilizado para se comunicar antes dos avanços tecnológicos. Por mais que os celulares e as redes sociais andem juntos, deveríamos trocar as informalidades pelas formalidades da escrita.

A partir do segundo texto, Carlos passou a utilizar mais o ponto-final nas sentenças e, conseqüentemente, a produzir períodos mais curtos. Embora tenha omitido uma vírgula após “exemplo disso”, sinaliza que houve uma tentativa de acerto, pois uma das vírgulas foi utilizada para isolar tal termo na oração. No período seguinte, o estudante utilizou a vírgula para marcar de forma correta a alteração na ordem canônica: “Essa mudança possibilitou, por meio da internet, que as

informações propaguem com mais facilidade". É possível que tenha utilizado essa construção para enfatizar a ideia expressa anteriormente.

Em sua escrita, Clarice fez a utilização correta da vírgula para indicar um termo deslocado da ordem canônica **"com o mundo da tecnologia"**. Também, usou a vírgula antes da conjunção **"porém"**, bem como a utilizou para isolar o operador textual **"Deste modo"**. As adequações do uso da vírgula, se comparadas ao excerto do texto diagnóstico da estudante, representam avanços significativos no controle desses problemas.

Na escrita de Lygia, o que chama a atenção é a forma como organizou o primeiro período do trecho: **"A escrita de punho era o meio utilizado para se comunicar antes dos avanços tecnológicos"**. Seguindo a ordem canônica, sem nenhuma função sintática repetida, portanto, sem vírgulas (FERRAREZI, JR., 2018).

No segundo período, a estudante utilizou a ordem inversa e aplicou a vírgula para marcar essa alteração: **"Por mais que os celulares e as redes sociais andem juntos, deveríamos trocar as informalidades pelas formalidades da escrita"**. Tais mudanças na escrita de Lygia foram muito importantes, se comparadas ao trecho do seu texto inicial, visto que havia a composição de períodos longos, marcados pela repetição da conjunção aditiva "e", bem como pelo uso indevido de vírgulas.

Mesmo diante desses avanços no uso da pontuação, são perceptíveis as dificuldades que os estudantes ainda apresentavam na expressão escrita, sejam de ordem discursiva ou gramatical. Segundo estudos de Damiani, et al. (2011), frequentemente, os textos dos acadêmicos não são capazes de reproduzir, de forma ordenada e coerente, todas as ideias que sustentam os cursos de raciocínio pretendidos pelos autores, em especial, no que tange à argumentação.

c) Produção textual 3 – realizada após as etapas interventivas (3, 4 e 5)

Esta atividade foi proposta com a intenção de verificar o desempenho na escrita dos estudantes, em especial, ao uso adequado da pontuação (ponto-final e vírgula). Os trechos destacados abaixo apresentam as evidências:

Carlos - A leitura é, **sem dúvidas,** um dos caminhos para obtenção de conhecimento. **Por meio dela,** as pessoas conseguem criar e recriar suas ideias.

Cecília – **No que se refere à leitura,** é possível perceber que 70% dos jovens não foram inseridos no mundo letrado quando pequenos. [...] **Diante dessas facilidades,** podemos nos distanciar do foco principal durante as horas de estudos.

Clarice – **Através dela (leitura),** pode-se conhecer diversos lugares e **culturas, bem como** melhorar o vocabulário e a escrita.

Lygia – A leitura ajuda a desenvolver o nosso **cognitivo, mantém a memória e o raciocínio** sempre estimulados. [...] **Atualmente,** os brasileiros têm lido cada vez menos.

Rachel – **Entretanto,** sabemos que, **atualmente,** é um desafio incentivar o gosto pela leitura. As classes menos favorecidas são privadas deste acesso e só chegam aos livros quando vão à escola.

Vinícius – **Desde os tempos antigos,** a leitura é tratada como sinônimo de conhecimento. Nos dias atuais, **apesar dessa habilidade ser dominada por muitos,** há poucos indivíduos que fazem realmente o proveito da mesma.

Com base nos excertos apresentados, foi perceptível a melhora na pontuação tanto no uso da vírgula nas sentenças de ordem inversa, quanto na composição de períodos mais curtos. Isso sugere que as atividades interventivas, bem como as orientações da pesquisadora, contribuíram para a apropriação desses conhecimentos e a correta aplicação, na escrita, pelos acadêmicos. Pode-se supor, também, que a intensidade com a qual participaram das atividades configurou-se como um elemento muito importante para que tais avanços fossem possíveis.

d) Produção textual 4 – reescrita do texto inicial, após as etapas (6 e 7), considerada como a etapa (8).

Finalizando as análises acerca da pontuação, apresentarei trechos dos textos dos acadêmicos produzidos na fase diagnóstica e as respectivas reescritas realizadas na última etapa interventiva, conforme demonstra o Quadro 9:

Quadro 9 – Análise comparativa sobre pontuação: texto diagnóstico e respectiva reescrita

ANÁLISE COMPARATIVA DE FRAGMENTOS³⁶ DOS TEXTOS	
Estudante: Carlos	
Análise diagnóstica	Reescrita do texto inicial
Juntamente com a escrita aparece a leitura que abre a mente de quem gosta ou não de escrever, para quem deseja escrever. Numa sociedade se quer ver avanços em pessoas letradas, precisa se cativar, desde pequeno, o gosto pela leitura, pois a mesma é um fator fundamental para a construção do conhecimento da escrita e demais conteúdos necessários para se tornar letrado.	Juntamente com a escrita, aparece a leitura, que abre a mente de quem gosta ou não de escrever, para quem deseja escrever. Numa sociedade se quer ver avanços em pessoas letradas, precisa-se cativar, desde pequeno, o gosto pela leitura. Porque ela é um fator fundamental para a construção do conhecimento da escrita e demais conteúdos necessários para se tornar letrado.
Estudante: Cecília	
Análise diagnóstica	Reescrita do texto inicial
O desenvolvimento da escrita, se iniciou desde a época que os homens das cavernas desenhavam cenas de suas vidas para se expressar. A escrita frequentemente está sofrendo adaptações, além de ser algo muito discutido atualmente , pois a sociedade não se encontra inserida no mundo letrado, muitas vezes por se encontrarem na zona de conforto, falta de leitura e até mesmo falta de oportunidades.	A escrita na sociedade é fundamental para descrever o passado e a contemporaneidade. Está presente tanto nas gravuras quanto na escrita por signos. Embora tenha sofrido várias evoluções, a escrita sempre existiu no mundo desde os homens de Neandertal... [.] Na atualidade, os recursos disponíveis têm ser tornado algo negativo para o ser humano, visto que há distância da prática da escrita e do diálogo formal.
Estudante: Clarice	
Análise diagnóstica	Reescrita do texto inicial
Desde a idade antiga, com a necessidade de comunicação, os povos utilizavam figuras como sua forma de escrita de modo que com o passar do tempo, foram se ampliando, se aperfeiçoando e se tornou a escrita gráfica, indispensável para a comunicação. Por meio dela é que se pode explorar os mais diversos pensamentos, conteúdos, e a história, ou seja, sem a escrita não haveria registros, não haveria uma história a contar.	Com a necessidade de comunicação, desde a idade antiga, os povos detinham as figuras como forma de escrita. Com o passar do tempo, elas foram aperfeiçoadas e tornaram-se indispensável para a comunicação e registro de fatos históricos. Por meio dela, [escrita] é que se pode explorar os mais diversos pensamentos, conteúdos, e a história, ou seja, sem a escrita não haveria registros, não haveria uma história a contar.

³⁶ Optei pela apresentação de fragmentos dos textos para melhor ilustrar as mudanças ocorridas quanto ao uso da pontuação. Contudo, alguns trechos da escrita diagnóstica diferem da reescrita final, não sendo possível serem comparados integralmente. Isso ocorre pelo fato de que os estudantes tiveram a liberdade para escreverem um novo texto, não se limitando à reprodução do texto inicial. Havendo assim, a possibilidade de novas construções sintáticas e, conseqüentemente, diferentes usos da pontuação.

Estudante: Lygia	
<p>Análise diagnóstica</p> <p>A escrita dos tempos primórdios evoluiu significativamente. A visão que eu tenho da escrita é que depois da água e do ar que respiramos ela é tão imprescindível quanto ela.</p> <p>O que seria da sociedade se não existisse a escrita? De que forma seria contada nossa história tanto dos nossos antepassados como a de agora? Como comprovar nossa identidade de ser quem realmente somos?</p>	<p>Reescrita do texto inicial</p> <p>Desde que a escrita surgiu, ela tem sido imprescindível para a sociedade de modo geral. Com o passar do tempo houve grandes avanços, fazendo com que cada vez mais a utilizássemos, estabelecendo a comunicação entre povos.</p> <p>Provavelmente, é impossível imaginar viver sem a sua existência, porque a todo o momento estamos em comunicação direta ou indireta com a escrita. Ela também está presente em anúncios, jornais, receitas, manuais, enfim, por todas as partes.</p>
Estudante: Rachel	
<p>Análise diagnóstica</p> <p>A linguagem escrita está presente em quase todos os lugares que frequentamos, hoje com as redes sociais e as demais mídias todos têm acesso à escrita nas mais variadas formas, e no que se refere às redes sociais a escrita tem sido abreviada e diminui-se a quantidade e a qualidade da escrita e de acordo com o passar dos anos as variações vão acontecendo cada vez mais, e a escrita toma formas diferentes, e desaparece a linguagem formal.</p>	<p>Reescrita do texto inicial</p> <p>Hoje, a escrita é uma necessidade de todos, porém devemos aprender a fazer o uso correto dela para sermos entendidos.</p> <p>A escrita também é utilizada para armazenar dados como nos livros de História e nos possibilita sabermos como era a vida antigamente. Mesmo com o grande avanço tecnológico, ela não perdeu o seu lugar e não vai perder por mais que melhorem os meios de comunicação.</p>
Estudante: Vinícius	
<p>Análise diagnóstica</p> <p>A escrita em geral é uma das maiores evoluções do desenvolvimento humano, após sua criação, tornou-se possível registrar informações para que pudessem ser utilizadas novamente sem perder exatamente nada do trabalho desenvolvido naquele momento. Através da escrita, o conhecimento deixou de ser apenas palavras, e começou a percorrer o mundo.</p>	<p>Reescrita do texto inicial</p> <p>A escrita, em geral, é uma das maiores evoluções do desenvolvimento humano. Após sua criação, tornou-se possível registrar informações para que pudessem ser utilizadas novamente, sem perder exatamente nada do trabalho desenvolvido naquele momento. Através da escrita, o conhecimento deixou de ser apenas palavras e começou a percorrer o mundo.</p>

Fonte: banco de dados da pesquisadora (2019).

Na reescrita dos textos de Carlos, Cecília e Clarice, foi possível evidenciar que os estudantes fizeram opção por períodos mais curtos, com a utilização do ponto-final, bem como mantiveram a vírgula para marcar a ordem inversa das sentenças. Essas alterações possibilitaram maior clareza acerca das ideias expressas pelos autores, visto que esses dois sinais de pontuação, às vezes,

dividem, às vezes, conectam, mas sempre exercem influência sobre a estrutura textual (LUKEMAN, 2001).

As mudanças no texto de Lygia são bastante evidentes, pois, na conclusão do seu texto inicial, fez uso de muitos sinais de interrogação³⁷, descaracterizando o texto dissertativo-argumentativo. Como explica Abaurre (2013), na conclusão desse tipo textual, costuma-se resgatar e corroborar as ideias defendidas na introdução e no desenvolvimento. Quanto à pontuação, utilizou períodos curtos e fez a correta utilização da vírgula para isolar os advérbios “**provavelmente**” e “**enfim**”, assim como para a enumeração de dois ou mais elementos “**anúncios, jornais, receitas, manuais,**”.

Rachel e Vinícius, na reescrita dos seus textos, também demonstram avanços em relação à pontuação, utilizando vírgula para separar a expressão adverbial “**hoje**” (Rachel) e a informação complementar “**em geral**” (Vinícius), bem como para marcar alterações na ordem canônica das sentenças. Optaram, também, pelo uso do ponto-final, compondo, assim, períodos mais curtos. Vinícius apresentou outra mudança relevante, a retirada da vírgula que separava o sujeito do verbo, assim como a supressão da vírgula anterior à conjunção aditiva “e” que, por se tratar do mesmo sujeito, dispensa o uso desse sinal: “[...] **o conhecimento deixou de ser apenas palavras e começou a percorrer o mundo**”.

O retorno ao texto proporciona ao escritor a análise acerca das possíveis inadequações das escolhas linguísticas (gênero, tema, formalidade esperada), da eficácia argumentativa, entre outros aspectos. Mendonça (2016) e Geraldi (2012) consideram que a revisão se trata de uma atividade de linguagem essencial, por possibilitar que o aprendente, ao reescrever seu texto, passe a perceber seus problemas de escrita, sejam eles de ordem discursiva ou gramatical e, sobretudo, que consiga compreender o fenômeno linguístico em estudo.

Escritores menos experientes, conforme argumenta Castro (2014), tendem a não utilizar a vírgula e o ponto-final de forma correta, visto que, geralmente, constroem períodos demasiadamente longos, compostos por orações mal conectadas e acrescidos de virgulação inadequada. Fatores que prejudicam, sensivelmente, a interpretação pelo interlocutor, conclui. Considero importante ressaltar que, comumente, os estudantes desconhecem os elementos sintáticos de

³⁷ É importante lembrar que muitos autores utilizam tal recurso para inserir perguntas retóricas em seus textos.

uma oração, o que dificulta o entendimento acerca do uso adequado desses sinais de pontuação.

Em se tratando da vírgula, será utilizada nas orações, sobretudo, para marcar os termos deslocados da ordem direta, os termos intercalados ou a omissão de um termo (TERRA, 2005). Em relação ao ponto-final, geralmente, aparece sempre que um novo sujeito e, portanto, uma nova informação sobre ele surge na sequência do texto. Sua função, de acordo com Faraco (2016), consiste em separar sentenças sintaticamente autônomas.

Vigotski (2000) já destacava que a escrita é uma linguagem sem o aspecto sonoro, uma linguagem de pensamento. Assim, como enfatiza Terra (2005), não é possível manter uma relação direta com o interlocutor por meio de um texto, sendo necessária a utilização dos sinais de pontuação para marcar as diferentes entonações na escrita.

Mesmo considerando que os problemas no uso da pontuação nos textos dos acadêmicos são frequentes, foi possível, por meio do processo interventivo, perceber progressos significativos em relação ao controle dessas dificuldades. Tais evidências foram encontradas nos excertos ora apresentados.

5.2.3 – Conectivos: conjunções coordenativas e subordinativas

A presente subcategoria refere-se à capacidade de controle dos estudantes diante de uso dos conectivos, em especial, as conjunções.

Um dos recursos que torna possível a existência da coesão entre palavras, frases, orações ou entre períodos são as conjunções. Tais conectivos permitem que se estabeleçam relações significativas entre esses elementos ou orações do texto. Na aplicação desses recursos coesivos, torna-se fundamental que o aprendente compreenda que não basta decorar listas de conjunções, mas, sobretudo, que é necessário saber utilizá-las de forma adequada na prática da escrita, a fim de que se possa estabelecer a relação desejada no texto. Além disso, o uso equivocado de tais conectivos pode prejudicar a compreensão acerca da mensagem que se deseja transmitir ao leitor (KOCH 2018; BECHARA, 2009).

Na sequência, apresentarei as análises dos textos produzidos, de acordo com a ordem estabelecida no Quadro 7.

a) produção textual 1 – análise diagnóstica (pré-intervenção)

Após examinar o primeiro texto dos acadêmicos, apresentarei um demonstrativo referente ao uso das conjunções, conforme ilustrado no Quadro 10.

Quadro 10 – Demonstrativo do uso das conjunções no texto diagnóstico

TEXTO 01 – ANÁLISE DIAGNÓSTICA					
Estudante	Palavras	Conjunções utilizadas	Utilização %	Faltaram no texto	Uso equivocado
Carlos	142	6	(4,9)	2	0
Cecília	111	4	(3,6)	3	0
Clarice	169	8	(4,7)	2	0
Lygia	175	6	(3,5)	2	0
Rachel	143	12	(8,8)	2	3
Vinícius	166	6	(3,6)	2	0

Fonte: banco de dados da pesquisadora (2019).

Observando o Quadro 10, é possível constatar que há uma variação de quatro a oito conjunções utilizadas pelos acadêmicos em seus textos, exceto Rachel, que fez uso de doze desses conectivos, apresentando o índice mais alto (8,8%). Em relação a esse resultado, farei algumas considerações com base no excerto que segue.

Rachel – [...] a linguagem escrita está presente em quase todos os lugares que frequentamos, hoje com as redes sociais e as demais mídias todos têm acesso à escrita nas mais variadas formas, e no que se refere às redes sociais a escrita tem sido abreviada e diminui-se a quantidade e a qualidade da escrita e de acordo com o passar dos anos as variações vão acontecendo cada vez mais, e a escrita toma formas diferentes, e desaparece a linguagem formal.

A estudante, nesse excerto, usou sete vezes a conjunção aditiva “e”. Em três casos, conforme as marcações³⁸ em “verde,” utilizou-as para ligar duas orações ou dois termos semelhantes na mesma oração. Contudo, houve duas ocorrências do uso dessa conjunção em substituição a um ponto-final³⁹. Tais fatos podem ser observados após as palavras “formas” e “escrita”. Nos demais casos, fez uso da conjunção aditiva “e” de modo equivocado, após as palavras “abreviada” e “mais”, visto que a opção mais adequada seria a utilização de uma conjunção consecutiva e outra conclusiva, respectivamente, nas sentenças. A melhor opção para classificar esses conectivos é ficar atento ao contexto em que são utilizados, pois uma mesma conjunção pode estabelecer diferentes relações entre orações. Assim, é necessário

³⁸ Utilizarei na análise das conjunções a mesma referência de cores utilizadas na pontuação.

³⁹ Nos excertos analisados, não serão apontados os problemas de pontuação, exceto nos casos em que estiverem relacionados com o uso das conjunções.

saber qual é o recurso mais adequado para estabelecer, entre enunciados, o tipo de relação desejada. (KOCH e ELIAS, 2018; TERRA, 2005). Prosseguindo com as análises, apresentarei o trecho escrito por Cecília:

Cecília – O grande prejudicado por causa desse fato, é o próprio cidadão e o educador, **que** terá que se deparar com diversas dificuldades, para inserir a sociedade neste meio, é através dela [escrita] que conseguimos compreender o que aconteceu no passado, o **que** esses povos enfrentaram durante todo esse tempo.

Neste trecho, Cecília não faz uso de conjunções para dar sequência às informações nos textos, visto que a estudante optou pelo uso de vírgulas para separar as sentenças. Além disso, faz a utilização do “que”, conjunção recorrente nos textos de escritores iniciantes – como também verificou Castro (2014) em sua pesquisa – e por aqueles que não dispõem de tantas conjunções em seu repertório. Por ser versátil, permite a utilização em diferentes contextos, podendo funcionar, também, como conjunção coordenativa explicativa, em lugar de “pois” e “porque” (BECHARA, 2009).

É destacado, a seguir, trecho escrito por Vinícius:

Vinícius – Com o hábito de leitura e o costume de colocar ideias no papel, o indivíduo terá grandes chances de desenvolver um texto rico de informações e **palavras, diferenças** que se tornam notáveis ao analisar o texto de um bom leitor, para o de uma pessoa sem o costume da leitura.

Vinícius, igualmente à Rachel e Cecília, compôs períodos longos, separados por vírgula, não recorrendo às conjunções, exceto ao “e” (conjunção aditiva). Após “palavras”, poderia ter utilizada uma conjunção causal e ter reformulado a oração: **“Visto que, tais diferenças se tornam notáveis ao analisar o texto de um bom leitor...”**.

Tenho observado, em minha experiência docente, que essas ocorrências costumam ser comuns na escrita dos estudantes. Tal fato, geralmente, ocorre pelo limitado repertório de conectivos, bem como pelo não estabelecimento de relações semânticas possibilitadas pelas conjunções nas orações. Além disso, ocorre, também, pela influência da oralidade na escrita que, muitas vezes, surge com a repetição da conjunção “e”.

De fato, as pessoas possuem estilos diferentes de escrever, mas Koch (2018) defende que o uso da linguagem consiste, em boa parte, no estabelecimento de relações lógicas entre uma coisa e outra. Por meio de conectivos específicos, é possível assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados ou parte de enunciados, estabelecendo uma ponte entre o que se disse e o que se vai dizer adiante. Segundo Faraco (2016), essas relações são muito evidentes no texto argumentativo e se tornam indispensáveis – sem os porquês, os pois, os mas, seria impossível argumentar.

Antes de prosseguir para a produção textual 2, apresentarei, em síntese, a análise inicial dos problemas acerca das conjunções, no Quadro 11.

Quadro 11 – Relação dos principais problemas de conjunções nos textos iniciais

ESTUDANTES	CONJUNÇÕES – PRINCIPAIS PROBLEMAS
Carlos	Necessidade de utilizar diferentes conectivos.
Cecília	Falta de conjunções coordenativas explicativas e aditivas.
Clarice	Falta de conjunções coordenativas aditivas.
Lygia	Falta de conjunções coordenativas aditivas e explicativas.
Rachel	Uso recorrente da conjunção coordenativa aditiva “e”.
Vinícius	Falta de conjunção explicativa e causal.

Fonte: banco de dados da pesquisadora (2019).

As informações expressas no Quadro 11 sugerem a necessidade dos estudantes em ampliar e diversificar o repertório de conectivos em seus textos. Nas minhas observações, foi possível perceber que, geralmente, havia repetições frequentes ou substituição de conjunções por vírgulas nas sentenças, estas nem sempre aplicadas de forma correta.

b) produção textual 2– realizada após as etapas interventivas (1 e 2)

Apresentarei alguns excertos, dando prosseguimento às análises acerca do uso das conjunções no texto dos acadêmicos.

Carlos – Muitos acadêmicos fazem uso das redes sociais para troca de informações sobre a faculdade. **No entanto**, boa parte da mocidade não vê esse recurso para que cresça em conhecimento. **Logo**, os professores precisam instruir seus alunos para fazerem uso das redes sociais como meio de obter conhecimento.

Rachel – Expressar-se bem **e** ter domínio da escrita leva as pessoas à ascensão social, **pois** no Brasil a língua portuguesa é usada formalmente quando escrita.

[...] **No entanto**, a linguagem escrita está presente em quase todos os lugares que frequentamos.

Vinícius – O grande problema dos novos meios de comunicação é a alta necessidade de transmitir mensagens de forma rápida **e** que não perca totalmente o sentido. Essa agilidade traz a necessidade da utilização de abreviações que anteriormente não eram comuns, indiretamente o consumo excessivo de tais recursos pode interferir diretamente na escrita do usuário, **uma vez que** o próprio se vê inseguro ao formular uma mensagem utilizando-se da linguagem culta. **Entretanto**, existem pontos positivos na utilização de tais meios de comunicação...

Carlos fez uso de diferentes conectivos como, por exemplo, “no entanto”, para indicar oposição em relação à oração anterior: **“No entanto, boa parte da mocidade não vê esse recurso para que cresça em conhecimento”**. Na sequência, utilizou a conjunção “logo” para estabelecer uma relação de conclusão com referência ao que foi dito anteriormente: **“Logo, os professores precisam instruir seus alunos para fazerem uso das redes sociais como meio de obter conhecimento”**. Tal sequenciamento coesivo permite o melhor entendimento acerca das ideias expressas no texto.

Rachel apresentou uma melhora relevante em relação à diversificação no uso dos conectivos. Além da conjunção aditiva “e”, fez uso, também, da explicativa e adversativa. É importante ressaltar que não é, necessariamente, a quantidade de conectivos que garantirá a boa qualidade da escrita. Entretanto, com sublinha Koch (2018), se forem utilizados de forma adequada, asseguram as ligações linguísticas entre elementos que ocorrem na superfície textual.

Vinícius, por sua vez, utilizou uma locução conjuntiva causal e uma conjunção adversativa, ambas de forma adequada. Embora o estudante tenha apresentado algumas incorreções em relação à pontuação e à escolha vocabular, é possível perceber que procurou estabelecer, por meio dessas conjunções, relações de sentido nos seguimentos do texto para facilitar a compreensão das informações e o desenvolvimento da argumentação.

Nos trechos apresentados, são perceptíveis as mudanças na escrita dos estudantes acerca da utilização adequada dos conectivos. Em consequência disso, houve melhora na organização e clareza das sentenças, pois, tais elementos, argumentam Terra (2005) e Koch (2018), auxiliam no encadeamento de ideias e articulação entre enunciados e parágrafos do texto.

c) produção textual 3 – realizada após as etapas interventivas (3, 4 e 5)

Na sequência das análises sobre o uso das conjunções nos textos dos estudantes, apresento os trechos destacados abaixo:

Carlos – A leitura é, sem dúvidas, um dos caminhos para obtenção de conhecimento. Por meio dela, as pessoas conseguem criar **e** recriar suas ideias. **Contudo**, um dos grandes desafios enfrentados em sala de aula é: despertar o interesse do aluno em ser um bom leitor. Os professores têm que ensinar os estudantes, desde sua base, que a leitura não é somente uma questão de decifrar códigos ou símbolos. **Além disso**, mostrar a eles as infinitas possibilidades de ganhos que pode se ter ao ler um livro, uma revista, uma reportagem.

Lygia – Esses incentivos (à leitura) surgem com mais intensidade por parte das escolas **e** de alguns projetos **como** o Itaú social: leia para uma criança. Este último tem a finalidade de colocar a criança em contato com os livros infanto-juvenis [...]. Os professores são os grandes incentivadores dos alunos nessa tarefa literária, **embora**, seja seu maior desafio.

Rachel – A leitura está presente em nossas vidas, **bem como** em todos os lugares por onde passamos. **Entretanto**, sabemos que, atualmente, é um desafio incentivar o gosto pela leitura. Poucas pessoas têm o hábito de ler, **pois** o contato com os livros não é acessível a todos. As classes menos favorecidas são “privadas” desse acesso **e** só chegam aos livros **quando** vão à escola.

Carlos e Rachel, inicialmente, fazem uso da conjunção aditiva para acrescentar elementos ao texto, dando continuidade às informações:

“A leitura é, sem dúvidas, um dos caminhos para obtenção de conhecimento. Por meio dela, as pessoas conseguem criar **e** recriar suas ideias.” (Carlos)

“A leitura está presente em nossas vidas, **bem como** em todos os lugares por onde passamos.” (Rachel).

Em seguida, os estudantes acrescentam uma conjunção adversativa para contrapor o que fora mencionado anteriormente:

“**Contudo**, um dos grandes desafios enfrentados em sala de aula é: despertar o interesse do aluno em ser um bom leitor.” (Carlos)

“**Entretanto**, sabemos que, atualmente, é um desafio incentivar o gosto pela leitura.” (Rachel)

Lygia faz uso da conjunção aditiva “e” para dar sequência às ideias expressas no texto. Também, utiliza a conjunção comparativa “como”:

“Esses incentivos (à leitura) surgem com mais intensidade por parte das escolas e de alguns projetos como o Itaú social: leia para uma criança.”
(Lygia)

Nos excertos apresentados, percebe-se a diversificação de conectivos nos textos, como: "contudo", "além disso", "embora", "bem como", "entretanto", para citar os de maior incidência. As conjunções promovem a linearidade e o sentido das orações subordinadas e coordenadas, viabilizando construções concatenadas e dotadas de sentido. Muitos fatores podem ter contribuído com essa melhora, visto que, desde a correção do primeiro texto, os estudantes passaram a receber orientações a respeito do uso dos articuladores textuais. Além disso, o acesso a novas leituras, pesquisas sobre o tema e os constantes diálogos em sala de aula e no Ambiente Virtual *Moodle*, possivelmente, colaboraram para tais evoluções. Assim, parece possível confirmar que, ao tomar consciência dos elementos linguísticos adequados, o estudante poderá estabelecer várias relações de sentido em seus textos (KOCH e ELIAS, 2018), controlando-os e, conseqüentemente, aprimorando a escrita.

d) produção textual 4 – reescrita do texto inicial, após as etapas (6 e 7), considerada como a etapa (8).

Para encerrar as análises sobre o uso dos conectivos, apresentarei as principais conjunções utilizadas nos excertos dos textos produzidos na etapa interventiva (8), conforme ilustra o Quadro 12:

Quadro 12 – Análise comparativa das conjunções: texto diagnóstico e respectiva reescrita

ANÁLISE COMPARATIVA DE FRAGMENTOS⁴⁰ DOS TEXTOS	
Estudante: Carlos	
<p style="text-align: center;">Análise diagnóstica</p> <p>Com a escrita pode-se registrar um documento, uma teoria, uma canção, uma receita, uma história de vida e os nossos sentimentos. Com isto, mostra como é fundamental ter conhecimento da escrita. [..] precisa se cativar, desde pequeno, o gosto pela leitura, pois a mesma é um fator fundamental para a construção do conhecimento da escrita e demais conteúdos necessários para se tornar letrado.</p>	<p style="text-align: center;">Reescrita do texto inicial</p> <p>Com a escrita pode-se registrar um documento, uma teoria, uma canção, uma receita, uma história de vida e os nossos sentimentos. Por isso, é fundamental ter conhecimento sobre ela. [...] precisa-se cativar, desde pequeno, o gosto pela leitura. Porque ela é um fator fundamental para a construção do conhecimento da escrita e demais conteúdos necessários para se tornar letrado.</p>
Estudante: Cecília	
<p style="text-align: center;">Análise diagnóstica</p> <p>O desenvolvimento da escrita, se iniciou desde a época que os homens das cavernas desenhavam cenas de suas vidas para se expressar. A escrita frequentemente está sofrendo adaptações, além de ser algo muito discutido atualmente, pois a sociedade não se encontra inserida no mundo letrado, muitas vezes por se encontrarem na zona de conforto, falta de leitura e até mesmo falta de oportunidades.</p>	<p style="text-align: center;">Reescrita do texto inicial</p> <p>A escrita na sociedade é fundamental para descrever o passado e a contemporaneidade. Está presente tanto nas gravuras quanto na escrita por signos. Embora tenha sofrido várias evoluções, a escrita sempre existiu no mundo desde os homens de Neandertal.. [.] Na atualidade, os recursos disponíveis têm ser tornado algo negativo para o ser humano, visto que há distância da prática da escrita e do diálogo formal.</p>
Estudante: Clarice	
<p style="text-align: center;">Análise diagnóstica</p> <p>Desde a idade antiga, com a necessidade de comunicação, os povos utilizavam figuras como sua forma de escrita de modo que com o passar do tempo, foram se ampliando, se aperfeiçoando e se tornou a escrita gráfica, indispensável para a comunicação. Sendo a escrita um bem cultural e patrimonial assim como a língua falada, a qual cada região tem seu modo de escrever, como por exemplo a mandioca, que para muitos é a macaxeira.</p>	<p style="text-align: center;">Reescrita do texto inicial</p> <p>Com a necessidade de comunicação, desde a idade antiga, os povos detinham as figuras como forma de escrita. Com o passar do tempo, elas foram aperfeiçoadas e tornaram-se indispensável para a comunicação e registro de fatos históricos. A escrita é um bem cultural e patrimonial, assim como a língua falada. Desse modo, nas regiões do país, os mesmos falantes da língua portuguesa podem apresentar variações.</p>

⁴⁰ Optei pela apresentação de fragmentos dos textos para melhor ilustrar as mudanças ocorridas quanto ao uso das conjunções.

Estudante: Lygia	
<p>Análise diagnóstica</p> <p>A escrita dos tempos primórdios evoluiu significativamente. A visão que eu tenho da escrita é que depois da água e do ar que respiramos ela é tão imprescindível quanto ela.</p> <p>O que seria da sociedade se não existisse a escrita? De que forma seria contada nossa história tanto dos nossos antepassados como a de agora? Como comprovar nossa identidade de ser quem realmente somos?</p>	<p>Reescrita do texto inicial</p> <p>Desde que a escrita surgiu, ela tem sido imprescindível para a sociedade de modo geral. Com o passar do tempo houve grandes avanços, fazendo com que cada vez mais a utilizássemos, estabelecendo a comunicação entre povos.</p> <p>Provavelmente, é impossível imaginar viver sem a sua existência, porque a todo o momento estamos em comunicação direta ou indireta com a escrita. Ela também está presente em anúncios, jornais, receitas, manuais, enfim, por todas as partes.</p>
Estudante: Rachel	
<p>Análise diagnóstica</p> <p>A linguagem escrita está presente em quase todos os lugares que frequentamos, hoje com as redes sociais e as demais mídias todos têm acesso à escrita nas mais variadas formas, e no que se refere às redes sociais a escrita tem sido abreviada e diminui-se a quantidade e a qualidade da escrita e de acordo com o passar dos anos as variações vão acontecendo cada vez mais, e a escrita toma formas diferentes, e desaparece a linguagem formal.</p>	<p>Reescrita do texto inicial</p> <p>Hoje, a escrita é uma necessidade de todos, porém devemos aprender a fazer o uso correto dela para sermos entendidos.</p> <p>A escrita também é utilizada para armazenar dados como nos livros de História e nos possibilita sabermos como era a vida antigamente. Mesmo com o grande avanço tecnológico, ela não perdeu o seu lugar e não vai perder por mais que melhorem os meios de comunicação.</p>
Estudante: Vinícius	
<p>Análise diagnóstica</p> <p>Escrever não é tarefa fácil, exige preparação, do manuseio da caneta ao digitar dos teclados e além disso, é praticamente impossível desenvolver uma ótima escrita sem uma boa leitura, que é um dos fatores principais para a composição de um bom trabalho.</p>	<p>Reescrita do texto inicial</p> <p>Escrever não é tarefa fácil, [pois] exige preparação do manuseio da caneta ao digitar dos teclados. Além disso, é praticamente impossível desenvolver uma ótima escrita sem uma boa leitura. Esse hábito é um dos fatores principais para a composição de um bom trabalho.</p>

Fonte: banco de dados da pesquisadora (2019).

Carlos, ao reescrever seu texto, utilizou a conjunção conclusiva “por isso” em substituição à expressão “com isto”. Essa escolha ocorreu, possivelmente, por perceber que a ideia expressa na oração anterior necessitava de uma relação de conclusão e; também, por ter ampliado seu repertório de conectivos ao longo do processo interventivo. Outra substituição ocorreu com a troca da conjunção “pois” pela “porque”. Neste caso, como ambas possuem o mesmo valor semântico, caracteriza-se uma escolha pessoal do autor. Além das alterações no uso dos

conectivos, foi possível observar que o estudante optou pela composição de períodos mais curtos e que utilizou pronomes para evitar a repetição das palavras “escrita” e “leitura”. Tais fatores contribuem com a qualidade e para o bom entendimento do texto.

Progressos em relação ao uso de conectivos foram percebidos, também, na reescrita do texto de Cecília. Principalmente, por utilizar diferentes conjunções como, por exemplo: aditiva (e), comparativa (tanto quanto), concessiva (embora) e locução conjuntiva causal (visto que). A utilização desses recursos na escrita contribui para o encadeamento de ideias. Os conectivos, conforme defendido por Koch (2018), ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa. Por esse motivo, são, também, denominados operadores argumentativos.

Clarice, na reescrita do seu texto, utilizou conjunções aditivas “e”. A escolha desses conectivos, associada à substituição dos verbos no gerúndio e ao uso adequado do pronome “se”, possibilitou a reorganização das sentenças, bem como evitou repetições de palavras: **“foram aperfeiçoadas e tornaram-se indispensável para a comunicação e registro de fatos históricos”**. A estudante fez uso, também, da locução conjuntiva “desse modo” para expressar a ideia de conclusão.

Lygia, por seu turno, utilizou três diferentes conjunções na reescrita do texto: explicativa “porque”, alternativa “ou” e conclusiva “enfim”. Diferente do texto escrito na fase diagnóstica, no qual o parágrafo de conclusão foi composto por três frases interrogativas. Embora seja comum o uso de perguntas retóricas na escrita, considero que o uso adequado das conjunções no texto, além de dar sequências às ideias expressas, caracteriza a construção de uma base argumentativa mais consistente.

Conforme apontado anteriormente, Rachel utilizou de forma recorrente a conjunção aditiva “e” na sua escrita inicial. Todavia, na reescrita do texto, foi possível perceber avanços na utilização dos conectivos e, conseqüentemente, na (re)organização das sentenças. Dentre essas mudanças, fez uso da conjunção “porém” para expressar a ideia de oposição: **“Hoje, a escrita é uma necessidade de todos, porém devemos aprender a fazer o uso correto dela para sermos entendidos”**. Também, optou pela locução conjuntiva “por mais que” para enfatizar a ideia de concessão: **“[...] ela não perdeu o seu lugar e não vai perder, por mais que melhorem os meios de comunicação”**.

Vinícius, no excerto reescrito, manteve as mesmas conjunções utilizadas no texto inicial. Contudo, utilizou o termo (Esse hábito), para fazer referência a uma palavra mencionada anteriormente (leitura). Para Koch (2018), tais termos são elementos da língua que tem por função essencial estabelecer relações textuais: são recursos de coesão textual.

É importante ressaltar que o processo de volta ao que escreveu – releitura e nova redação – possibilita o diálogo com o próprio texto, contribuindo para a percepção de problemas que antes o estudante não via em sua produção escrita (BAKHTIN, 1997; RANGEL, 2011). Em minha concepção como educadora, considero importante o entendimento de que o texto consiste em um processo, cujos componentes, como a revisão e a reescrita, são fundamentais para seu aprimoramento e de que mais atividades deste tipo deveriam ser realizadas nas escolas e nas universidades do Brasil.

Durante o processo interventivo, os acadêmicos procuraram diversificar e aplicar as conjunções de forma adequada, buscando superar as dificuldades apontadas em seus textos iniciais. No entanto, tais progressos não isentam os estudantes de incorreções na aplicação desses articuladores, pois são inúmeras as possibilidades de construção de orações, o que requer cuidadosa análise da relação semântica entre os termos que compõem um texto.

Assim, segundo os pressupostos de Vygotski (1931/1995; 1925/1991) que norteiam essa investigação, ao tomar consciência de algo, é possível passar a controlá-lo. Deste modo, os participantes desta pesquisa, conscientes de seus problemas e dificuldades quanto ao uso da pontuação (vírgula e ponto-final), bem como dos conectivos (conjunções), e, apropriando-se dos conhecimentos científicos de língua portuguesa, terão a possibilidade de superá-los, proporcionando o aprimoramento de suas expressões escritas.

5.3. Categoria 3: Avaliação da intervenção pedagógica

A elaboração desta categoria baseou-se na questão 4 da entrevista semiestruturada (pós-intervenção), cujo objetivo consistiu em aferir como os acadêmicos avaliaram a intervenção pedagógica implementada. A pergunta que serviu de base para as declarações dos participantes foi a seguinte: "**De modo geral, como você avalia a intervenção pedagógica realizada?**". Serão apresentados, abaixo, os depoimentos dos estudantes:

Carlos – Muito boa. **Acredito que deveria ter uma intervenção como essa no início de cada curso superior.**

Cecília – **Excelente.**

Clarice – ela foi de **suma importância para o aprimoramento dos conhecimentos que eu já tinha**, porém com **novos significados** e com a sua **devida utilização**. Posso citar com exemplo na época da escola regular⁴¹ **eu entendia que a vírgula era uma pausa para respiração, não tinha o conhecimento científico de onde colocá-las de modo correto, o por que de utilizá-las.**

Lygia – **Excelente. Espero que futuramente se torne um curso de extensão.**

Rachel – no meu ver poderia ser estendida um pouco mais, no entanto, foi uma **ótima intervenção**, tanto que **poderia haver esta intervenção nos primeiros períodos.**

Vinícius – a intervenção é **ótima**. Com quatro aulas⁴² já é **possível notar a diferença de escrita e análise dos textos**. Seria melhor que ainda **tivesse mais aulas**. Além da correção depois da atividade, **a conversa em sala deixa mais claro o modo de análise de cada sentença.**

As declarações foram bastante positivas acerca da intervenção implementada e os conceitos atribuídos pelos participantes enaltecem o trabalho desenvolvido. Pelo fato de a entrevista ter sido realizada pela pesquisadora responsável pela intervenção, pode-se pensar que os acadêmicos fizeram essa avaliação com o intuito de agradar a professora. Essa possibilidade, evidentemente, não pode ser descartada. No entanto, as declarações dos estudantes demonstraram um grau de esclarecimento acerca dos benefícios que a intervenção proporcionou às suas escritas, o que pode ser evidenciado nos textos produzidos pelos participantes ao longo do processo interventivo. Indicando assim, que seria pouco provável que os depoimentos fossem inventados por eles.

Além desse aspecto, o que fica evidente é a percepção desses estudantes sobre a importância da realização de propostas pedagógicas que visem à melhoria da escrita dos acadêmicos. É possível observar essa necessidade pelas respectivas declarações de Carlos, Lygia e Rachel: **“Acredito que deveria ter uma intervenção como essa no início de cada curso superior”**; **“Espero que**

⁴¹ Clarice quis se referir à Educação Básica.

⁴² Ao mencionar “quatro aulas”, Vinícius refere-se às quatro oficinas de escrita presenciais-físicas. Quando menciona “além da correção depois da atividade”, faz referência às atividades propostas na sala virtual.

futuramente se torne um curso de extensão”; “poderia haver esta intervenção nos primeiros períodos”. Tais sugestões apontam para a necessidade de mais ações voltadas para a melhoria da escrita acadêmica, conforme já defendem Castro e Damiani (2017) e Alves (2013).

Em relação a seus processos de aprendizagem, um fator importante foi relatado por Clarice, ao referir que a intervenção realizada possibilitou o aprimoramento de conhecimentos que já possuía, passando a assumir novos significados, a partir do entendimento da sua devida utilização. Tal declaração evidencia a relevância do trabalho do professor voltado às habilidades (FPS) que se situam na ZDI dos aprendentes, isto é, aquelas que ainda estão em desenvolvimento e que necessitam de mediação do professor, para se desenvolverem (VYGOTSKI, 1934/1982). As funções psicológicas desenvolvidas como consciência e controle são, então, utilizadas na internalização e no aperfeiçoamento de conhecimentos.

Como exemplo, Clarice faz referência ao uso da vírgula que, conforme aprendera na Educação Básica, representava uma pausa para respiração. Mas a utilização desse sinal de pontuação é de ordem sintática e não de pronúncia (FARACO, 2006). A declaração da acadêmica evidencia que, além da tomada de consciência acerca da correta utilização da vírgula, a estudante refletiu sobre a forma como são repassados os conteúdos científicos pelas etapas da educação formal que vivenciou como estudante. O ensino, geralmente, consiste em repassar conteúdos de gramática da língua ou em usar textos para buscar neles estruturas linguísticas para, então, serem submetidas à análise gramatical (AMARAL, 2015). Assim, como defendem Geraldini (2012), Bagno (1999) e Riolfi et al. (2014), considero, também, que o ensino dos conhecimentos gramaticais precisa ser apoiado em práticas efetivas que se voltem para leitura e produção de textos de forma contextualizada e significativa para os aprendentes.

Vinícius, por sua vez, relatou que, a partir da intervenção implementada, passou a analisar seus textos e que foi possível notar a diferença em sua escrita. A declaração do estudante reflete as ideias de Vygotski (1925/1991) em relação à tomada de consciência e à capacidade de controle - neste caso, aplicados à escrita: a partir do processo de mediação da professora/pesquisadora, o estudante avançou na percepção de suas dificuldades e pode iniciar o processo de controle sobre sua escrita. É ressaltado, neste resultado, que o ensino da produção de textos se

configura como uma atividade processual, na qual a revisão e a reescrita são fatores imprescindíveis para seu êxito.

Além desses fatores, Vinicius enfatizou a importância das conversas em sala que, segundo ele, deixaram mais clara a forma de analisar as sentenças que compõem um texto. As conversas a que o estudante faz referência consistiam em momentos destinados à correção e ao esclarecimento de dúvidas sobre as atividades desenvolvidas no AVA, bem como em relação aos apontamentos que realizei nos textos produzidos pelos acadêmicos. Conforme argumenta Alves (2013), uma reflexão conjunta com outros sujeitos aptos a interferir em nossas escritas, possibilita melhorá-las. Esses momentos compartilhados entre a pesquisadora e os estudantes, além de serem relevantes aos processos de ensino e de aprendizagem da escrita, possibilitaram o fortalecimento da relação afetiva positiva entre as partes, como destacam Castro e Damiani (2017).

Rachel e Vinicius declararam que a intervenção deveria ser estendida, para que tivessem mais atividades voltadas para a escrita. Essas declarações, demonstram o interesse e a valorização dos estudantes acerca do processo interventivo implementado. Além disso, evidencia a necessidade de mais ações pedagógicas sistematizadas direcionadas à escrita de nossos estudantes, em especial, aos futuros professores da Educação Básica no estado de Rondônia e na Região Norte do Brasil - assim como no resto do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica na escrita, proposta nesta investigação, partiu da concepção de que escrever não é uma tarefa simples, pois para o desenvolvimento dessa habilidade muitos fatores estão envolvidos (linguísticos, cognitivos, históricos e culturais). Na escrita, diferentemente da fala, não é possível estar em contato direto com o interlocutor, então, é necessário que a mensagem a ser transmitida tenha clareza para que possa ser entendida.

Ao término deste estudo, considero importante retomar o objetivo geral que o norteou: planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica com base no desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle da escrita junto a um grupo de acadêmicos de Pedagogia. Os resultados encontrados sugerem que a intervenção atingiu os objetivos propostos:

- (i) a ampliação da tomada de consciência acerca dos problemas de escrita por parte dos acadêmicos;
- (ii) desenvolvimento da percepção acerca da necessidade de revisar os textos, bem como da preocupação em transmitir informações coesas e precisas aos interlocutores;
- (iii) entendimento da importância de conhecer os conteúdos científicos de língua portuguesa e sua aplicabilidade na escrita, de forma contextualizada;
- (iv) aumento das possibilidades de controle diante de aspectos relacionados à produção de textos, em especial, acerca do uso da vírgula, do ponto-final e dos conectivos;

Os achados desta pesquisa indicam que a mediação do professor na escrita de seus estudantes contribui para a ampliação da tomada de consciência dos aprendentes acerca dos problemas de sua escrita. Indicam, igualmente, que a revisão e a reescrita de seus textos favorecem o controle desses problemas e a possibilidade de superá-los. Além disso, para que os estudantes possam apropriar-se dos conhecimentos científicos, é de suma importância que o professor faça o planejamento de seu ensino de modo que contemple práticas efetivas aplicadas aos textos. Esses fatores foram de suma importância para o êxito da intervenção e reafirmam os pressupostos vygotskianos em relação à mediação, à consciência e ao controle.

O bom relacionamento com a professora pesquisadora também contribuiu para o encaminhamento dos resultados, uma vez que esta foi caracterizada por confiança e comprometimento entre as partes. Assim, os estudantes não se sentiam constrangidos diante dos apontamentos em seus textos e, muitas vezes, buscavam orientações individuais da pesquisadora com a finalidade de melhorarem suas escritas.

A exemplo do bom relacionamento estabelecido, considero importante tecer alguns comentários em relação à estudante Lygia. A acadêmica apresentou muitos problemas de escrita na avaliação diagnóstica, relacionados a aspectos discursivos, estruturais e gramaticais. Devido a esses problemas, não conseguia enviar os textos para o AVA no prazo estipulado e alegava estar insegura e ter vergonha da sua produção escrita. Ao observar essas dificuldades, passei a fazer um acompanhamento individual com esta estudante, corrigindo seus textos na sua presença, sempre após o término das oficinas presenciais-físicas.

Esses momentos foram essenciais para que ela se apropriasse dos conhecimentos científicos de língua portuguesa e, também, para que pudesse desenvolver maior autonomia ao escrever seus textos. Com base neste fato, apoio-me no conceito de ZDI (PRESTES, 2010) no qual, segundo Vygotsky (1934/1982), a aprendizagem tem como consequência o desenvolvimento e esses processos não são definidos somente pelo que o aprendiz pode realizar sozinho, mas o que ele pode fazer com ajuda de outra pessoa mais experiente e, depois, então, por si próprio.

Lygia, na entrevista final, declara que a intervenção veio no “momento oportuno”, referindo-se aos diversos trabalhos escritos que precisava desenvolver na universidade, naquele período. Mesmo após o término da intervenção pedagógica, enviou-me uma mensagem privada, via rede social, relatando ter escrito um resumo expandido para um evento. Declarou que, a partir das oficinas, passou a preocupar-se com a revisão de seus textos, tomando, então, consciência de suas dificuldades de escrita e tentando superá-las em suas atividades acadêmicas. Semelhante atitude teve Rachel que, antes de apresentar um trabalho escrito na universidade, solicitou minha ajuda na revisão do seu texto, preocupando-se, assim, com sua escrita e com seus interlocutores. Tais exemplos são de suma importância, pois apontaram a preocupação dos estudantes com suas escritas, mesmo após o processo interventivo.

Ao término desta investigação, julgo relevante apresentar, de forma sucinta, algumas considerações sobre os demais participantes da pesquisa. Iniciando por Carlos que, no início da intervenção, declarou não conseguir organizar as ideias para que seu texto tivesse sentido. Ao longo do processo interventivo, com a apropriação dos conhecimentos teóricos, passou a ter consciência de que o uso adequado da vírgula e do ponto-final nas sentenças, associado à escolha apropriada dos conectivos, possibilitaria à sua escrita mais clareza e objetividade e, conseqüentemente, uma seqüência lógica das ideias do texto.

Clarice, por sua vez, apresentava dificuldades para interligar os parágrafos do texto por meio dos conectivos. Embora tivesse muitas ideias, não conseguia transmitir uma mensagem de forma clara e concisa. No decorrer das oficinas, a estudante, ampliando seus conhecimentos científicos de língua portuguesa, passou a utilizar diferentes conectivos, bem como a observar a sintaxe das orações, para aplicar, então, de forma adequada os sinais de pontuação.

Problemas semelhantes aos de Clarice, foram percebidos na escrita de Vinícius, principalmente, em relação ao encadeamento das ideias expressas no texto. Mesmo o estudante tendo uma boa base argumentativa, apresentava dificuldades no uso da pontuação. Avanços nesses aspectos foram percebidos ao longo do processo interventivo, havendo melhora na utilização da pontuação, assim como no uso dos recursos coesivos para dar seqüência às ideias.

Cecília, por seu turno, apresentou vários problemas em sua escrita inicial, dentre eles, pontuação, coesão e coerência. Tais dificuldades comprometeram a clareza e o entendimento das ideias expressas no texto. Além da apropriação dos conteúdos teóricos durante a intervenção, a estudante começou a utilizar os recursos que auxiliaram sua escrita, a exemplo, das leituras, das pesquisas relacionadas ao tema e a socialização das informações por meio de debates, fóruns, entre outros. Tais fatores contribuíram para o aperfeiçoamento da expressão escrita da estudante.

Rachel, embora tenha apresentado um desempenho mediano na avaliação diagnóstica, apresentou problemas semelhantes aos demais participantes (pontuação e coesão textual). Além disso, seu texto continha muita repetição de palavras e limitado repertório de conectivos. Ao longo das oficinas, a estudante demonstrou progressos em sua escrita, apresentando melhoras no uso da

pontuação, bem como na inclusão de diferentes articuladores textuais que possibilitaram maior clareza e sequência das ideias do texto.

Em relação ao desenvolvimento das capacidades de escrita, a pesquisa mostrou a pertinência das ideias de Vygotsky (1934/1982) sobre gerar desenvolvimento, e que esses processos não são definidos somente pelo que o aprendiz pode realizar sozinho, mas, também pelo o que ele pode realizar com ajuda de outra pessoa mais experiente. No caso desta pesquisa, em termos de escrita.

Embora os resultados apontem para a melhora na escrita dos acadêmicos, isso não significa que não haja aspectos a serem melhorados em seus textos, pois a escrita é decorrente de um processo e, conforme já afirmado, exige constante aperfeiçoamento. Mesmo a intervenção tendo ocorrido num curto período de tempo, os resultados sugerem que contribuiu de forma significativa para o aperfeiçoamento da escrita dos estudantes que dela participaram.

Além dessa contribuição, a presente investigação também colaborou com a Educação Básica. Devido à carência de propostas pedagógicas para este fim, durante meus estudos, fui convidada diversas vezes para ministrar palestras sobre a produção textual para estudantes do Ensino Médio. Atuando como professora de língua portuguesa, tenho observado que os estudantes, em sua maioria, não conseguem perceber o caráter social da escrita. Isso se deve a inúmeros fatores, dentre eles, a concepção de que se escreve somente para o professor, seu único interlocutor. Além disso, a tradição do ensino da gramática normativa, aplicada de forma descontextualizada da prática escrita, também faz sua contribuição para essa ausência de percepção.

Em seus depoimentos, os acadêmicos apontaram para a necessidade de que ações pedagógicas, semelhantes a esta intervenção, fossem implementadas no início dos cursos de graduação, bem como se tornassem cursos de extensão nas universidades. Ao finalizar este estudo, fica a sensação de dever cumprido e a satisfação em perceber que os estudantes, conscientes de seus problemas de escrita, com base nos conhecimentos adquiridos, buscarão controlá-los, tendo a possibilidade de superá-los. Outrossim, que a aquisição desses conhecimentos, possa refletir na sua atuação como professores alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria. L. M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.

_____. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2 ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

ALVES, Clarice. V. P. **A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir das ideias de L. S. Vygotsky**. 2013. 232f Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

AMARAL, Nair. F. G.; COTINGUIBA, Marília L. P.; SAMPAIO, Sonia M. G. **Linguagens, Identidades e Pluralidade Cultural**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

ANDRADE, Joana de J. ; SMOLKA, Ana L. B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4 p. 699-709, out./dez. 2012.

BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-327.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed. São Paulo: Hucited, 2014.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 672p.

BEZERRA, Maria A. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CASTRO, Ana Paula P de. **Contribuições da escrita online para a aprendizagem de professores em formação**. 2011. 252f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.

CASTRO, Rafael F. de. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural**. 2014. 236f (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CASTRO, Rafael F. L. S. Vygotsky: vislumbrando potencialidades de aplicação em práticas pedagógicas. In: ANPEd, 2019, Rio de Janeiro. **Anais do...** Rio de Janeiro: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019. 16 p.

CASTRO, Rafael. F. de; DAMIANI, Magda. F. Uma experiência de educação híbrida: estudo de caso em um curso de pós-graduação. **CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação**. V. 9 N° 2, dezembro, 2011.

CASTRO, Rafael. F. de; DAMIANI, Magda. F. Uma intervenção sobre a escrita acadêmica: o que dizem as estudantes de Pedagogia à distância? **Cadernos de Educação**, Santa Maria, n. 42, v. 1, p. 85-98, 2017.

CEGALLA, Domingos. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48 ed. rev. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2008.

DAMIANI, Magda. F.; ALVES, Clarice; FRISON, Lourdes B. MACHADO, Rejane F. A escrita acadêmica: análise e intervenção. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 249-271, 2011.

DAMIANI, Magda. F.; ROCHEFORT, Renato S.; CASTRO, Rafael F. de; PINHEIRO, Sílvia; DARIZ, Marion R. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.45, n.1, p. 1-22, 2013.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Havana: Editorial Progreso. 1988. 155p.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.19, n.44, abr/1998.

EICH, Milena S. **A construção colaborativa de textos em ferramenta digital: o foco na edição**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil.

FARACO, Carlos A. **Gramática**. 20 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Oficina de texto**. Petrópolis: Vozes, 2016.

FÁVERO, Leonor L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

FERARREZI, JR. Ceslo. **Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2018.

FREITAS, Maria T. A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 6 ed. Campinas: PAPIRUS, 2004.

FURLANETTO, Maria M. Tenho um trabalho na cabeça. **Linguagem em Discurso**, Florianópolis, v.1, n.1, p. 13-24, 2001.

_____. **Ler, escrever, “pontuar”: a construção da autoria**. Leia Escola, Campina Grande, v. 14, n. 1, 2014.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010. 200p.

HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, Rugaia. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 14 nov. 2018.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore. G. V. **Argumentação e linguagem**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.1, n. 27, p.5-24, 2004.

LORDELO, Lia R. **A consciência como objeto de estudo na psicologia de L. S. Vigotski: uma reflexão epistemológica**. 2007. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador.

LUKEMAN, Noah. **A arte da pontuação**. trad.: Marcelo Dias Almada. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LURIA, Alexander, R. **A construção da mente**. Ícone: São Paulo, 1992.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1987.

MARCUSCHI, Luiz. A. In: XAVIER, Antônio C.; CORTEZ, Suzana. (Org). **Conversas com linguistas. Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 130-140.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Ligia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, p. 286-300, 2013.

MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MELO NETO, João C. **Catar Feijão**. Disponível em: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/catar-feijao-joao-cabral-de-melo-neto/>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MENDES, Gilcélia A. **Interferência da fala na escrita de alunos do sexto ano: descrição, análise e intervenção**. 2015. 161f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.

MENDONÇA, Márcia. **Revista Na Ponta do Lápis**, ano XII – nº 27, p. 40-42, 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação**. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.71, p. 45-78, 2000.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2011.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

RANGEL, Egon. de O. (Org.). **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2011.

RIOLFI, Claudia; ROCHA, Andreza; CANADAS, Marcos A.; BAROSA, Marinalva; MAGALHÃES, Milena; RAMOS, Rosana. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2014.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; AMARAL, S. (Org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-101.

SELAU, Bento; CASTRO, Rafael F. de. **Cultural-historical approach: educational research in different contexts (Orgs.)** Bento Selau da Silva Jr., Rafael Fonseca de Castro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

SFORNI, Marta. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ed. Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, v. 1, p.

SILVA, Alexsandro. **Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública**. In: ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais do...** Caxambu: 27ª Reunião da ANPEd, 2004. 17p.

STANGUE, Rosemeri K.; CASTRO, Rafael F. de. A escrita acadêmica na perspectiva da intervenção pedagógica. In: ANPEd Norte, 2018, Rio Branco. **Anais do...** Rio Branco: 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd, 2018. 16p.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____, Ernani. **Gramática de hoje**. São Paulo: Scipione, 2005.

TOASSA, Gisele. Conceito de Consciência em Vygotski. **Psicologia USP**, n. 17(2), São Paulo, p.59-83, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <http://www.unir.br/>. Acesso em: 04 nov. 2018.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/** Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010.

VYGOTSKI. Lev. S. **Obras Escogidas Tomo I (La consciencia como problema de la psicología del comportamiento)**. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1925/1991.

_____. **Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje)**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1934/1982.

_____. **Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores)**. Madri: Visor, 1931/1995.

WACHOWICZ, Teresa C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: (Acadêmicos do 5º período de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Ariquemes-RO)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** A ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA INTERVENÇÃO COM ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE ARIQUEMES (RO)

2) **PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** ROSEMERI KRUMENAUR STANGUE

3) **DURAÇÃO DA PESQUISA:** Outubro de 2017 a Setembro de 2019

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O(a) Sr.(Sr.^a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “A ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA INTERVENÇÃO COM ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE ARIQUEMES (RO)”, de responsabilidade da pesquisadora **Rosemeri Krumenaur Stangue**, mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação compreende uma intervenção pedagógica na escrita de acadêmicos de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Ariquemes (RO), que tem por:

Objetivo geral: Aprimorar a produção escrita de acadêmicos de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Ariquemes (RO).

Objetivos Específicos:

- a) Compreender de que modo a concepção de linguagem em um processo educacional formal implica na produção escrita;
- b) Diagnosticar as dificuldades de expressão escrita dos estudantes de Pedagogia;
- c) Planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica como proposta de trabalho didático, a fim de aprimorar a produção escrita de acadêmicos de Pedagogia.

Dessa forma convém esclarecer que:

- 1) O(a) Sr.(Sr.^a) foi convidado(a) a participar desta pesquisa, que investiga as possibilidades de intervenção sobre a escrita de universitários em uma perspectiva Histórico-Cultural, porque é acadêmico do 5º período de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Ariquemes (RO);
- 2) Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas, com sequência pré-determinada, relativa às suas dificuldades na produção textual, bem como sua autoavaliação relacionada à escrita. Além disso, O(a) Sr.(Sr.^a) participará das oficinas de escrita por meio de encontros presenciais-físicos e atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*⁴³. A entrevista e as oficinas serão realizadas exclusivamente pela pesquisadora responsável, não sendo terceirizada a quaisquer outras pessoas;
- 3) Caso O(a) Sr.(Sr.^a) tenha interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas ou o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, O(a) Sr.(Sr.^a) é livre para retirar seu consentimento, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.
- 4) Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa;
- 5) A guarda dos arquivos das entrevistas, dos textos produzidos a longo da intervenção e dos demais materiais produzidos no AVA ficarão em poder da pesquisadora. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor/pesquisador e a mestranda/pesquisadora terão acesso aos dados.
- 6) O(a) Sr.(Sr.^a) tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.
 - a) A qualquer momento, O(a) Sr.(Sr.^a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b) Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
- 7) É garantido a total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos.
 - a) É assegurado o sigilo das informações obtidas em caráter confidencial nesta pesquisa.
 - b) É garantido o anonimato do participante.
- 8) O(a) Sr.(Sr.^a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação na mesma.
- 9) Fica esclarecido que durante a pesquisa poderão ser realizados registros fotográficos dos participantes.

⁴³ Será utilizado o AVA *Moodle* da Instituição de Ensino Superior selecionada para a pesquisa, mediante autorização prévia dos profissionais técnicos e pedagógicos responsáveis.

10. Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de Coleta de dados:** os instrumentos de coleta de dados serão a análise documental dos textos produzidos pelos acadêmicos ao longo do processo interventivo e a entrevista semiestruturada com esses acadêmicos. Portanto, há **possibilidade do seguinte risco:** É possível que os participantes fiquem constrangidos diante das dificuldades de escrita apontadas em seus textos. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco:** a pesquisadora encaminhará as correções e/ou orientações das produções escritas diretamente aos acadêmicos. Quando os textos forem utilizados como referência, a identidade dos participantes da pesquisa não será revelada, pois haverá uma substituição por nomes fictícios. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o colaborador queira saber antes, durante e depois da sua participação. O colaborador tem a livre escolha em recusar a participar da intervenção pedagógica na escrita e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano. A qualquer momento, o colaborador poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. É garantida total privacidade dos participantes da pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos. As informações obtidas por meio dessa pesquisa, em caráter confidencial, serão asseguradas total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a participante não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. A entrevista e as oficinas de escrita presenciais ocorrerão na Instituição de Ensino Superior selecionada para a pesquisa, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes.

Descrição do Benefício: Ao participar desta pesquisa, O(a) Sr.(Sr.^a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre as possibilidades de intervenção sobre a escrita de universitários em uma perspectiva Histórico-Cultural, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado de Rondônia e em âmbito nacional e/ou internacional. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Rosemeri Krumenaur Stangue; Celular/*Whatsapp*: (69) 9 8467-5795; E-mail: prof.roseks@gmail.com. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4^a <http://www.ppge.unir.br/> | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa “A ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA INTERVENÇÃO COM ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE ARIQUEMES (RO)” e **concordo em participar**. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto**, também, que os resultados obtidos por meio da entrevista, dos textos produzidos ou do registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

APÊNDICE B – FOLHA DE REDAÇÃO

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSO* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Mestranda: Rosemeri Krumenaur Stangue

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro

FOLHA DE REDAÇÃO

01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

ACADÊMICO (A): _____ **PERÍODO:** _____

APÊNDICE C – PROPOSTA DE REDAÇÃO (AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Considerando que os textos a seguir têm caráter apenas motivador, redija um **texto dissertativo-argumentativo**, a respeito do seguinte tema:

A RELEVÂNCIA DA ESCRITA NA SOCIEDADE

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação.

Texto base 1:

A vida em uma sociedade letrada é marcada pelo contato com textos dos mais variados gêneros discursivos. *Outdoors*, *e-mails*, anúncios, editoriais, contos, crônicas, notícias, panfletos são alguns dos muitos textos representativos de gêneros que circulam socialmente e que lemos com frequência. Se os textos lidos povoam a nossa vida, a escrita também faz parte dela de modo significativo. Em circunstâncias diversas, precisamos escrever. Escrevemos pelos mais diferentes motivos: mandar notícias a quem está distante, pedir informações, elaborar listas, manifestar uma opinião, encaminhar uma reivindicação, defender um ponto de vista e assim por diante.

Maria Luiza M. Abaurre. Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012 (com adaptações).

Texto base 2:

A escrita como um bem social de grande valor – sempre teve como objetivo colocar ordem na desordem, impor limites e estabelecer regras para o funcionamento das trocas sociais.

RIOLFI et al. Ensino de Língua Portuguesa. São Paulo, SP: Cengage Learning, p. 114, 2014 (com adaptações).

Texto base 3:

A importância da linguagem escrita para a sociedade é indiscutível. Seu advento marca de forma singular a história da humanidade. Mais do que uma capacidade de registro, essa atividade carrega em si a possibilidade de propiciar benefícios cognitivos inimagináveis antes de seu advento. A evolução das estruturas gramaticais de línguas e dialetos possibilita que possamos expressar quaisquer informações e sentimentos, em tempos passados, presentes ou futuros, sem fazer uso de sons ou gestos.

Rafael Fonseca de Castro; Magda Floriana Damiani. Uma intervenção sobre a escrita acadêmica: o que dizem as estudantes de Pedagogia à distância? In: Cadernos de Educação, Santa Maria, n. 42, v. 1, p. 85-98, jan./abr. 2017.

- ✓ Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- ✓ A redação deve ter, no mínimo, 15 linhas e, no máximo, 20 linhas.

APÊNDICE D – ENTREVISTA INICIAL (ANÁLISE DIAGNÓSTICA)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A ESCRITA NA PERSPECTIVA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE ARIQUEMES (RO)

Mestranda: Rosemeri Krumenaur Stangue

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro

ENTREVISTA INICIAL (AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA)

Acadêmico (a):

1. Quais são suas principais dificuldades ao produzir um texto?

2. Como você avalia sua escrita?

APÊNDICE E – ENTREVISTA FINAL (PÓS-INTERVENÇÃO)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A ESCRITA NA PERSPECTIVA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE ARIQUEMES (RO)

Mestranda: Rosemeri Krumenaur Stangue

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro

ENTREVISTA FINAL (PÓS-INTERVENÇÃO)

1 – Comente como foi a experiência de participar das oficinas de escrita.

2– O material de apoio e as atividades desenvolvidas contribuíram para a aprendizagem de conceitos relevantes acerca da escrita? Em caso afirmativo, cite exemplos.

3 – Minhas intervenções e/ou orientações nos textos contribuíram para a melhoria da sua escrita? Comente.

4 – De modo geral, como você avalia a intervenção pedagógica realizada?