



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL



JOSENEI AGUINALDO JACINTO

**ATIVIDADES DE REVISÃO NA PRODUÇÃO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA**

MARINGÁ  
2015



JOSENEI AGUINALDO JACINTO



## **ATIVIDADES DE REVISÃO NA PRODUÇÃO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de Concentração: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila

MARINGÁ  
2015

JOSENEI AGUINALDO JACINTO

**ATIVIDADES DE REVISÃO NA PRODUÇÃO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de Concentração: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovado em \_\_/\_\_/\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Valéria Doná Hila (UEM)

- assinatura -

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lilian Cristina Buzato Ritter (UEM)

- assinatura -

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilúcia dos Santos Domingues Striquer (UENP)

- assinatura -

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram e acreditaram para que ele fosse realizado.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me fortaleceu imensamente e me proporcionou mais essa conquista em minha vida.

À professora Dra. Claudia Valéria Doná Hila, pela excelente profissional, que constantemente esteve pronta para conduzir esse trabalho de maneira terna, objetiva. Minha eterna admiração pelo comprometimento que possui com a capacitação dos professores da educação básica.

Aos professores Dr. Renilson José Menegassi e Dra. Lilian Cristina Buzato Ritter, pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação.

A todos os professores que nos ministraram aulas nesse Mestrado, minha gratidão e admiração.

À minha filha Amandha, que me ajudou na produção das imagens da produção didática e pela compreensão que teve nas horas da ausência por estar me dedicando a esse Mestrado.

À minha esposa Lenise, pela compreensão nas crises de ansiedade decorrentes da produção dos trabalhos solicitados pelos professores das disciplinas, bem como dessa dissertação.

Aos meus pais, por terem me ensinado o valor da responsabilidade e de nunca desistir dos objetivos almejados.

Às alunas e amigas desse Mestrado, que tornaram as horas do café (intervalo) momentos de terapia de grupo e descontração, amenizando, assim, minhas angústias.

Aos meus amigos que me ajudaram a descontrair e relaxar em noites de sexta-feira, com convites para sair da rotina.

“A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Paulo Freire (2005)

## RESUMO

Este trabalho trata de uma pesquisa-ação que aborda, de modo específico, atividades de revisão para uma turma de vinte e três alunos, de um sexto ano, de um Colégio Estadual situado na região Noroeste do Estado do Paraná. De fato, especialmente nos sextos anos, há várias lacunas de investigações que priorizam as atividades de escrita, já que são turmas, normalmente, que apresentam problemas não apenas no domínio dos diversos gêneros do discurso, mas também no desenvolvimento da própria gramática de texto. Para tanto, discutem-se os problemas de escrita mais recorrentes que eles apresentaram, em um diagnóstico inicial, aplicado previamente, para sugerir uma proposta de intervenção, a partir de atividades de revisão, do gênero autobiografia. Para desenvolver a pesquisa-ação, ancora-se esta pesquisa nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN/VOLOSHINOV (2006), no que se refere à enunciação, ao dialogismo, à responsividade do discurso escrito e aos gêneros discursivos, a partir da perspectiva de linguagem no Brasil, considerando a concepção de escrita como trabalho e a vertente interacionista da Linguística Aplicada. Além disso, fundamenta-se nos estudos de teóricos brasileiros para tratar dos processos de escrita, revisão e reescrita em Garcez (2010), Menegassi (1998;2011), Montenari (2012) Polessi (2012), Jesus (2001), Sercundes (1997), Ruiz (2001). Justifica-se o tema sobre os processos de escrita, revisão e reescrita de textos e a adequação ao gênero discursivo elencado com o nível de escolaridade dos alunos. Adota-se a metodologia da pesquisa-ação, uma vez que essa tem se revelado, segundo teóricos como Thiollent (2009), Engel (2000), instrumento eficiente para subsidiar o professor-pesquisador a buscar soluções para um dado problema, considerando as limitações desse tipo de pesquisa. Para esse fim, apresenta-se uma proposta inicial para se fazer um diagnóstico a partir do gênero discursivo autobiografia, tomando como referência um modelo didático desse gênero, a partir de categorias analíticas de origem baktiniana: o contexto de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e as marcas linguístico-discursivas, a fim de diagnosticar os problemas de escrita dos alunos; não deixando de lado, também, os aspectos gramaticais. Os resultados da análise apontam que a maioria dos alunos desse sexto ano apresenta dificuldade para mobilizar as categorias do gênero e concretizá-lo, bem como revelaram problemas recorrentes com a gramática, decorrentes da oralidade, da falta de conhecimento sistematizado sobre a grafia correta das palavras e do funcionamento da pontuação geral de um texto. Por fim, apresenta-se a produção didática de intervenção pedagógica, a partir dos problemas linguístico-discursivos mais recorrentes encontrados nos textos dos alunos.

**Palavras-chave:** Escrita. Revisão. Reescrita. Atividades.

## ABSTRACT

Current research-action deals specifically with the revision of activities for a group of twenty-three students of the sixth year in a government-run school in the northwestern region of the state of Paraná, Brazil. Several investigation gaps exist which give priority to writing activities in stage six. Children normally reveal problems within the dominion of several discourse genres and in the development of the text's grammar. The more recurring writing problems are discussed. They are presented in an initial diagnosis previously applied to suggest an intervention through revision activities on the autobiography genre. Current research-action is based on the theoretical presuppositions of Bakhtin's Circle (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN/VOLOSHINOV (2006) on enunciation, dialogism, responsiveness of the written discourse and discourse genres from the point of view of language in Brazil, while taking into account the writing concept as work and the interactionist stance of Applied Linguistics. It is also based on the research of Brazilian theoreticians in their analyses on writing, revision and rewriting, especially Garcez (2010), Menegassi (1998; 2011), Montenari (2012) Polessi (2012), Jesus (2001), Sercundes (1997) and Ruiz (2001). The theme is relevant due to the writing, revision and rewriting processes of texts and its fitness to the discourse genre following the students' schooling levels. Further, according to Thiollent (2009) and Engel (2000), the methodology of the research-action is undertaken since it is an efficient tool to help the teacher-researcher for solutions in a specific issue, even taking into account its limitations. An initial proposal is given for a diagnosis as from the discourse genre autobiography, taking as reference a didactic model of the genre from the Bakhtin-derived analytic categories, namely, the production context, the thematic content, the composition construction and the linguistic-discourse markers, to diagnose the students' writing problems, without discarding the grammatical aspects. Results show that most Sixth Year students have difficulties in working with and applying genre categories. They also reveal recurring problems in grammar, due to orality, lack of systemized knowledge on correct spelling and the punctuation of a given text. A pedagogical intervention is thus required, beginning from the most recurring linguistic and discursive problems in students' texts.

**Keywords:** writing. Revision. Rewriting. Activities.

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Síntese das características da concepção de escrita como trabalho ..... | 23 |
| Quadro 2: Condições de produção no Interacionismo Social .....                    | 42 |
| Quadro 3: Modelo Didático do gênero autobiografia (adaptado) .....                | 46 |
| Quadro 4: Cronograma das ações da pesquisa .....                                  | 51 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1: Títulos que apareceram nas produções analisadas .....                    | 67 |
| Tabela 2: Produções que apresentaram problemas com as marcas de estilo .....       | 75 |
| Tabela 3: Produções que apresentaram problemas com a gramática e paragrafação..... | 88 |
| Tabela 4: Resultado de análise dos problemas com ortografia .....                  | 92 |
| Tabela 5: Resultado de análise dos problemas com a acentuação gráfica .....        | 98 |
| Tabela 6: Resultado de análise dos problemas com a pontuação .....                 | 99 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1: Resultado da análise do contexto de produção: objetivo da interação ... | 58 |
| Gráfico 2: Resultado de análise do “eu” como tema .....                            | 63 |
| Gráfico 3: Resultado de análise do elemento título .....                           | 67 |
| Gráfico 4: Resultado de análise da ordem cronológica dos fatos .....               | 70 |
| Gráfico 5: Resultado da análise dos problemas com a construção composicional..     | 74 |
| Gráfico 6: Resultado de análise dos problemas com as marcas de estilo .....        | 76 |
| Gráfico 7: Resultado de análise dos problemas com a gramática .....                | 89 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 12  |
| <b>1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA</b> .....                              | 18  |
| <b>2 A REVISÃO TEXTUAL EM DESTAQUE</b> .....                      | 25  |
| <b>3 O GÊNERO DISCURSIVO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> ..... | 38  |
| <b>4 O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA</b> .....                             | 43  |
| <b>5 METODOLOGIA DA COLETA DOS DADOS</b> .....                    | 47  |
| 5.1 A NATUREZA DA PESQUISA .....                                  | 47  |
| 5.2 ETAPAS DA PESQUISA E CATEGORIAS DE ANÁLISE .....              | 50  |
| 5.3 O CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA .....                       | 52  |
| <b>6 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....                                  | 55  |
| 6.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA .....                                | 55  |
| 6.2 PROBLEMAS NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO .....                       | 57  |
| 6.4 PROBLEMAS NO CONTEÚDO TEMÁTICO .....                          | 62  |
| 6.5 PROBLEMAS NA CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL .....                   | 66  |
| 6.6 PROBLEMAS NAS MARCAS DE ESTILO DO GÊNERO .....                | 74  |
| 6.7 PROBLEMAS RELACIONADOS AO DESEMPENHO LINGUÍSTICO .....        | 88  |
| <b>7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA</b> .....        | 108 |
| <b>CONCLUSÃO</b> .....  | 164 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 171 |

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como temática a concepção de escrita como trabalho e aborda, de forma específica, atividades de revisão para um sexto ano do Ensino Fundamental, a partir da caracterização e do levantamento dos problemas mais recorrentes dos alunos, na produção do gênero discursivo autobiografia.

As dificuldades dos alunos na produção textual há tempo têm sido alvo de críticas e de orientações metodológicas oficiais, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL,1998) - e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008). Esses documentos dialogam no sentido de ressaltarem o trabalho da escrita como um processo contínuo, regulado por etapas e norteado por condições de produção e de circulação do gênero a se escrever.

Entretanto, na sala de aula, regra geral, o aluno escreve um único texto para o seu professor, ou seja, uma versão única que não se torna objeto de reflexão; no máximo, o que se vê são apontamentos do professor direcionados aos aspectos gramaticais do texto. De fato, ao se pensar nos sextos anos do Ensino Fundamental II, esses aspectos são notórios. Grande parte dos alunos que a escola recebe, nessa etapa, apresenta problemas ortográficos mal resolvidos, paragrafação inexistente, dificuldades na pontuação, sem falar em casos de falhas nos processos de alfabetização. Por isso mesmo, o trabalho do professor acaba se limitando à higienização do texto do aluno (JESUS, 2001).

Além disso, faltam aos professores parâmetros claros para realizar intervenções nos textos dos alunos, devido, em parte, às lacunas teóricas e metodológicas de formação (TAGLIANI, 2001). Também some-se a isso que, mesmo que um professor comprometido tente trabalhar na sala de aula todas as fases da escrita, irá carecer de, além do conhecimento teórico, um espaço considerável de aulas, um tempo maior para debruçar-se sobre a escrita de seus alunos fora do horário das aulas, o que, em uma sociedade movida pelo imediatismo, acaba não oferecendo essas condições ao professor para desenvolvimento do trabalho a contento.

Os alunos, por sua vez, como não foram habituados a vivenciar a escrita como um processo, mas como um texto único, quando se deparam com outra abordagem, acabam enxergando-a como castigo, afinal, na visão deles, reescrever

um texto significa um “castigo” por não terem feito corretamente o texto. Dessa forma, por não ter claro que produzir, revisar e reescrever são etapas fundamentais para o desenvolvimento da escrita, o aluno rejeita ou, dependendo da situação, ignora as intervenções dos professores (MENEGASSI, 1998).

Temos atuado, nos últimos anos, como professor de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, na rede pública do estado do Paraná, com alunos de 6<sup>os</sup>. anos e temos percebido que, nesse nível de escolaridade, os alunos têm apresentado muitas dificuldades no plano da escrita. Uma delas é o não reconhecimento de algumas especificidades, na hora de escrever, que abarcam um gênero discursivo explorado em aula. É comum os alunos de 6<sup>os</sup>. anos confundirem as características de um conto de fadas com um conto popular em prosa, por exemplo, ou mesmo com uma fábula. É moroso fazê-los perceber que cada gênero tem suas propriedades que passam pelo contexto de produção, pela forma e o conteúdo, por mais que ambos sejam textos da ordem do narrar.

Por mais que, ao final de todo um trabalho que tenha sido realizado em torno de um gênero ou na hora de produzir tenha sido direcionado à proposta de produção com uma ficha de orientação com as particularidades do gênero escolhido para exploração, os alunos terminam suas produções sem clareza disso. E mesmo na hora de reescrever seu texto, após passar pela correção do professor, não conseguem fazer uso de todas as características que abrangem o gênero discursivo.

Além disso, somente o trabalho com o livro didático não nos ampara para cumprirmos realmente essa tarefa de preparar os olhos do aluno para reconhecer e produzir um determinado gênero discursivo solicitado por uma proposta de produção. Percebemos que as atividades dos livros didáticos não dão conta de subsidiar o nosso trabalho integralmente para atingir esse fim.

Por isso necessitamos, enquanto professores de Língua Materna, de maior conhecimento do gênero que propomos trabalhar para ter condições de preencher essas lacunas que ficam na aprendizagem dos alunos e na nossa própria formação. Muitas vezes, é preciso um ir e vir no processo de ensino-aprendizagem para levarmos o maior número de alunos a se apropriarem daquilo que estamos tentando ensinar e, para isso, é preciso atividades extras e pontuais, que só são possíveis se o professor tiver maior domínio sobre o assunto tratado.

Frequentemente, os alunos, nessa fase de ensino, apresentam, ainda, muitos problemas em gêneros da ordem do narrar. É normal encontrarmos inadequação do

discurso direto, misturada narração feita pelo narrador com a fala da personagem. Além disso, são raros os alunos que conseguem perceber que um parágrafo é um pequeno bloco de ideias acerca do tema do texto. Geralmente escrevem abrindo parágrafo mais por intuição do que por conhecimento.

Outros problemas recorrentes percebidos, pela nossa prática, na escrita da maioria dos alunos de 6<sup>os</sup>. anos, estão no âmbito da ortografia, da pontuação, da segmentação. A priori, percebe-se que alunos que vêm da cultura da oralidade, com pouco contato com a língua escrita em suas vidas familiares tendem a ter maior dificuldade nestas questões.

Frente a esse cenário, que angustia, muitas vezes, nós, os professores de Língua Portuguesa, a quem cabe a responsabilidade maior de desenvolver nos alunos a habilidade de dominar a língua escrita e a competência discursiva, tem-se realizado várias tentativas para minimizar questões de língua que já deveriam ter sido internalizadas, dentre elas o próprio trabalho com a revisão textual.

A revisão, por exemplo, por meio da escrita de bilhetes orientadores (BUIN, 2006) na margem ou no rodapé do texto do aluno, no empenho de mostrar o que falta para ajustar aquele texto produzido ao gênero trabalhado, tem se mostrado eficaz em alguns casos, quando os alunos estão realmente envolvidos no processo. Outro esforço ao qual recorreremos é o trabalho com uma correção mais classificatória (cf. RUIZ, 2001), a fim de assistir ao aluno a resolver seus problemas com a paragrafação.

Além de bilhetes orientadores e da correção no caso de problemas recorrentes de ortografia e de pontuação, o uso de jogos e dramatizações também tem se mostrado bastante útil.

Apesar de todos esses esforços, muito ainda do que fazemos em sala de aula vem mais da experiência do que da fundamentação teórica. Na ânsia de aprimorar o meu trabalho e tentar colaborar com os estudos sobre a escrita, foi que procuramos, no ano de 2013, o Mestrado Profissionalizante em Letras, debruçando-nos nas questões sobre a revisão, já que são elas que se fazem ainda lacunares em minha formação e essenciais na sala de aula.

Para tanto, elencamos, dentre tantos outros gêneros discursivos, a autobiografia como objeto da escrita dos alunos. A justificativa para a escolha desse gênero deve-se ao interesse que percebemos dos alunos em contar suas histórias de vida em situações cotidianas em sala de aula e entendermos que a autobiografia

é um gênero discursivo que possibilita aos alunos de 6<sup>os</sup>. anos pensarem sobre sua existência, uma vez que encontram-se em um momento de constituição de sua personalidade, buscando entender o meio social em que vivem e, para isso, precisam refletir sobre si próprios para compreender que sua formação como indivíduos parte do meio social-histórico-cultural que os circundam. Ao escolher esse gênero discursivo, propiciamos também aos alunos ter, de forma menos artificial, o que dizer e, principalmente, encontrarem uma finalidade ou um intuito discursivo, para, assim, assumirem seus textos como enunciados concretos, vivos (BAKHTIN, 1997).

Diante desse contexto, partimos do seguinte objetivo geral:

- propor atividades de trabalho com os processos de revisão do gênero autobiografia, contribuindo com os estudos sobre a escrita em níveis iniciais do Ensino Fundamental II.

Como objetivos específicos, temos:

- caracterizar os problemas mais frequentes de escrita de alunos de 6<sup>o</sup>. ano;
- produzir uma proposta de intervenção, a partir de exercícios de revisão, do gênero autobiografia, a alunos de 6<sup>o</sup> ano;
- sistematizar a proposta de intervenção a partir da caracterização dos problemas de escrita dos alunos.

Para o cumprimento desses objetivos, a metodologia utilizada foi a realização de um diagnóstico inicial com os alunos do 6<sup>o</sup> ano, em relação ao que dominavam sobre o gênero autobiografia, para delimitarmos e caracterizarmos os problemas mais recorrentes referentes ao conteúdo temático e contexto de produção, à organização composicional, ao estilo e aos aspectos gramaticais. Essas categorias pautam-se na vertente interacionista da Linguística Aplicada (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009). Recorremos, também, a estudiosos dessa área no Brasil, como Menegassi (2011), Jesus (2001), Sercundes (1997), Polessi (2012), Montenari (2012) Ruiz (2001) e Garcez (2010), para a definição dos processos de revisão e reescrita.

Com relação à organização desta dissertação, além da Introdução, há seis capítulos e a conclusão.

No capítulo 1, tratamos das concepções de escrita a partir de pressupostos teóricos encontrados na teoria de alguns pesquisadores brasileiros da área de Linguística Aplicada. Discutimos a escrita com foco na língua, como dom/inspiração,

a escrita como consequência e a escrita como trabalho, que assumimos como a concepção ideal, uma vez que envolve, obrigatoriamente, os processos de revisão e reescrita numa vertente interacionista.

No capítulo 2, discutimos os processos de produção textual no qual iniciamos com a superação do padrão cognitivista, pela concepção interacionista de linguagem. Na sequência, trazemos a distinção de conceito entre práticas de redação e de produção textual. Destacamos a produção textual como prática interacionista de linguagem, que considera a escrita como trabalho, uma vez que passa por etapas que vão desde o planejamento até a revisão e a reescrita.

No capítulo 3, discorremos sobre o gênero discursivo nas aulas de Língua Portuguesa. Assumimos a concepção de escrita como trabalho a partir de pressupostos teóricos encontrados nos estudos de pesquisadores brasileiros da área. Refletimos sobre os conceitos bakhtinianos que tratam da enunciação, do dialogismo, da responsividade e as relações desses elementos com os surgimentos dos vários gêneros textuais que passam a circular nas diversas esferas sociais. Definimos os elementos constitutivos que um gênero apresenta no seu contexto de produção.

No capítulo 4, realizamos reflexão histórica sobre o surgimento do gênero autobiografia, a função que esse gênero discursivo pode ter, tanto no processo de autoconhecimento de um indivíduo-autor, quanto objeto de ensino da escrita. Estabelecemos as categorias do gênero em um modelo didático baseado em Carvalho (2011), que adotamos como roteiro de análise.

No capítulo 5, visitamos teóricos que tratam da natureza da pesquisa-ação no que diz respeito aos aspectos contributivos ao desenvolvimento de uma pesquisa dessa substância, bem como das limitações desse tipo de pesquisa. Apresentamos a metodologia da coleta dos dados, na qual expomos as condições de produção em que acontece, contexto e sujeito da pesquisa. Expomos as etapas da pesquisa e categorias de análise.

No capítulo 6, debruçamo-nos sobre a análise dos dados e apresentamos a proposta inicial para o diagnóstico. Fizemos a análise nos *corpus* das categorias do gênero autobiografia, tomando como referência o modelo didático baseado em Carvalho (2011) e da gramática, valendo-nos de teóricos que tratam dos estudos da fonologia e da variação linguística.

No capítulo 7, apresentamos a produção didática de intervenção pedagógica, a partir dos problemas linguístico-discursivos mais recorrentes encontrados nos textos dos alunos.

Na conclusão, apresentamos os resultados da pesquisa, esclarecemos como os exercícios e unidades foram pensados e ponderamos sobre sua aplicabilidade.

## 1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Os documentos oficiais que norteiam o trabalho com o ensino e aprendizagem da escrita, na disciplina de Língua Portuguesa, comungam no conceito de que o texto carece de ser a base do ensino, e o gênero discursivo, o objeto de concretização do trabalho na sala de aula. Por meio do texto, o aluno apropria-se da linguagem e passa a reavaliar os sentidos culturais das coisas, do mundo e das pessoas e pode ter uma maior condição de participar plenamente da sociedade. É pelo texto, por meio das práticas da leitura e da escrita, que o professor deve trabalhar o desenvolvimento da escrita do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o caderno de Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de Língua Portuguesa lembram também que a “atividade metalinguística deve apenas ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua [...], não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de Linguagem” (BRASIL, 1998, p. 28) e que “pensar que o domínio da escrita é inato ou uma dádiva restrita a um pequeno número de sujeitos implica distanciá-la dos alunos” (PARANÁ, 2008). Isso significa que o trabalho em sala de aula deve ser norteado pela prática da leitura, da escrita e da análise linguística.

Os dois documentos pautam-se na visão de linguagem como forma de interação, na qual a atividade com a linguagem em sala de aula realiza-se por meio de enunciados concretos (BAKHTIN, 1997), nos quais os sujeitos se colocam diante de um trabalho que se constitui por etapas e momentos definidos, tanto para o professor como para o aluno.

Para entender o processo de escrita como trabalho, necessitamos revisitar as concepções anteriores que ainda se fazem presentes em sala de aula: a escrita com foco na língua, a escrita como dom/inspiração e a escrita como consequência (GERALDI, 1996; SERCUNDES, 1997; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001; MENEGASSI, 2011).

A escrita com foco na língua está pautada na concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 1999; TRAVAGLIA, 2000; PERFEITO, 2005). Nessa concepção, o professor toma como base o domínio de regras gramaticais para se escrever um bom texto. Escrever bem significa que o autor de um texto precisaria conhecer e dominar a gramática normativa, tanto nocional quanto operacionalmente. Por esse motivo, torna-se comum na prática escolar enfatizar o

ensino da gramática tradicional, no qual se apresentam aos alunos exercícios densos de conceitos gramaticais, pois se acredita que o domínio dessas regras daria condições para conseguirem sucesso na sua produção escrita. Desse modo, compele para a eles toda a gramática normativa com o intuito de que não cometam desvios na escrita. Faz-se a subcategorização do uso da nomenclatura da língua antes da produção.

É praxe, dentro dessa concepção, o professor corrigir no texto de um aluno - como primeira reação e de forma automática - todos os desvios de grafia, de concordância e sintaxe, fazendo apenas a “higienização” do texto (JESUS, 2001). Tomada essa postura teórico-metodológica, “muitos alunos afirmam que escrever é conhecer as regras gramaticais da língua, é ter um bom vocabulário, porque, na realidade, são esses os critérios que normalmente são empregados para se avaliar seus textos” (MENEGASSI, 2011, p. 76).

Segundo Geraldi (1999), Travaglia (2000) e Perfeito (2005), a concepção de linguagem como expressão do pensamento também coaduna com a de escrita como dom/inspiração divina. Nessa concepção de escrita, basta o autor do texto ter acesso a um título, ou um tema para escrever seu texto. Não há atividade prévia (leituras, pesquisas, discussões) que subsidie o aluno a começar a escrever. Desconsideram-se as experiências e os conhecimentos do aluno, o qual deve inspirar-se apenas no título ou tema para produzir seu texto.

Sercundes (1997) destaca duas práticas nessa concepção: o “sem atividade prévia” e “com atividade prévia”. Na primeira, a proposta de produção de texto vem totalmente desarticulada das atividades feitas anterior e posteriormente.

Nessa concepção,

O aluno deverá buscar em seus conhecimentos e nas informações que conhece subsídios para escrever um texto; para isso, basta que tenha o “dom divino” ou a “inspiração divina” para produzi-lo, em uma recorrência a poderes espirituais divinos para escrever, conforme sustentavam os antigos escribas dos templos religiosos (MENEGASSI, 2011, p. 77, grifos do autor).

Não há nessa proposta a preocupação de preparar o aluno para uma escrita consciente; exige-se dele conhecimentos que estão, muitas vezes, aquém da consciência. Logo, não acontece uma escrita concreta, pois o autor do texto não tem clareza do propósito comunicativo de estar escrevendo. Conduzir a escrever nessa concepção é, segundo Sercundes (1997, p. 76), levar “o aluno a pensar que o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma

aqueles que têm dom e inspiração, sendo esses premiados. Aos outros, resta conformar-se”.

Segundo a autora, a concepção de “escrita vista como dom”, além de não proporcionar ao aluno participar de atividades prévias, pode levá-lo a sentir maiores dificuldades no momento da produção escrita, pois não lhe é posto o “andaime” (GARCEZ, 2010) que ampliaria seu arcabouço de conhecimentos necessários para uma boa produção escrita. Logo, o aprendiz se sente num vácuo ao tentar escrever.

Já a concepção de escrita como consequência enquadra-se na concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1999; TRAVAGLIA, 2000, PERFEITO, 2005). Aqui também não se considera o tempo de sedimentação que o aprendiz precisa para a internalização dos conhecimentos e das informações que recebeu (MENEGASSI, 2011). Nessa concepção, um texto comumente é produzido depois de uma atividade extraclasse, devendo ser entregue ao professor imediatamente para ser avaliado, geralmente para ganhar nota. O tempo para sedimentação das informações também é sonogado.

Aparentemente, a escrita como consequência parece ser adequada, pois o professor realiza atividades que podem contribuir para ampliar o arcabouço de conhecimento do aluno e aumentar o senso crítico. O professor orienta um estudo de texto, uma pesquisa de campo, uma palestra, discussões, entre outros, enfim, cada uma dessas atividades tem como objetivo afunilar a atividade na produção do trabalho com o texto escrito, consideradas atividades prévias da produção.

O que falta para ser ideal é o que a própria Sercundes (1997, p. 86) traz em tom adversativo, “porém em alguns casos, a heterogeneidade de vozes passa por uma triagem, ou seja, há uma homogeneização e higienização das ‘falas’, já que o professor acaba sendo o único detentor do saber e da oralidade”. O texto é escrito com objetivo de passar pelo crivo do professor e, com isso, o objetivo do trabalho se resume também em dar uma nota e premiar ou punir o aluno. Além disso, se o professor não orientar previamente o aluno sobre o gênero que será produzido após uma visita, ou outro caso, da mesma forma o trabalho acaba por não atingir seu propósito comunicativo, já que o gênero não foi objeto de aprendizagem.

Menegassi (2011), com relação a essa concepção, adverte-nos sobre as consequências para o texto do aluno que serve apenas para atribuição de uma nota; comprova a participação do aluno na atividade, mas não a sua efetiva compreensão; é uma atividade que será realizada apenas para correção do professor.

Por fim, a concepção de escrita como trabalho vincula-se à concepção interacionista de linguagem e aos estudos do Círculo de Bakhtin, o qual enfatiza o processo de interação como fator principal para a produção de enunciados concretos. Essa concepção considera a escrita como um processo contínuo de ensino e de aprendizagem em que há reais necessidades para o aluno escrever. O trabalho escrito é considerado um esforço do aluno, reconhecido, trabalhado pelo professor, já que a produção escrita é tida como uma contínua construção do conhecimento, uma vez que cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que adquirem a possibilidade de serem reescritas (SERCUNDES, 1997).

Além disso, considerar a escrita como trabalho significa concordar com Vigotski (1998), ao defender a ideia de que, para escrever, o aluno precisa utilizar-se de funções mentais superiores como a atenção, a memória, o pensamento abstrato, etc. Da mesma forma, enfatiza Garcez (2010, p. 80), ao afirmar que a escrita

[...] exige o desenvolvimento de atividades mentais extremamente complexas (as funções mentais superiores) tais como a memorização ativa, a atenção voluntária, as ações conscientemente controladas, o pensamento abstrato, a capacidade de generalização, o comportamento intencional, entre outras; [...] o funcionamento psicológico, que permite a construção dessas capacidades, se fundamenta nas relações sociais entre indivíduos, as quais se desenvolvem num processo histórico-cultural, sempre mediado por sistemas simbólicos; [...] os processos mentais superiores se desenvolvem em duas fases: uma primeira intersíquica ou social e uma segunda, intrapsíquica ou individual.

Isso quer dizer que produzir um texto não é fruto de um dom ou da chamada criatividade, mas de um trabalho deliberado, planejado (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001) e pensado, tanto pelo professor como pelo aluno. Para tanto, Geraldi (1997, p. 137) caracteriza a produção textual a partir de alguns aspectos:

- (a) é preciso ter o que dizer;
- (b) é preciso ter uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- (c) é preciso ter para quem dizer o que se tem a dizer;
- (d) é preciso que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz;
- (e) é preciso que o locutor escolha as estratégias linguísticas para realizar (a), (b), (c) e (d).

*Ter o que dizer* significa que o aluno tenha passado por um efetivo trabalho de leitura e de apropriação de conhecimentos a respeito do tema a ser escrito. A *razão para dizer* ou o intuito discursivo, segundo Bakhtin (1997), é o que move

efetivamente o produtor do texto. Todos nós precisamos escrever por uma razão, por uma finalidade, que não apenas tirar uma nota.

E mais, precisamos escrever para um interlocutor definido, ainda que virtual (GARCEZ, 2010). Bakhtin(2006, p. 115) afirma que a palavra comporta duas faces: ela é determinada “tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém”. Assim, faz parte da natureza da palavra ser ouvida, buscar a compreensão responsiva do destinatário, ou do “outro”. Afirma Bakhtin (1997, p.321):

Os outros, para quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir de encontro a essa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário.

Constituindo-se como alguém que tem a dizer para um interlocutor, o aluno precisa também escolher estratégias para escrever o seu texto, o que vale dizer que o professor precisa ensinar o aluno na organização composicional e nas marcas de estilo do gênero que será escrito para um contexto de produção específico.

As atividades prévias, nesse caso, são essenciais como pontos de partida para levar a uma proposta de escrita a partir da interação, constituindo-se também como o lugar de diálogo dos participantes desse processo (MENEGASSI, 2011) no qual o professor, o aluno e o próprio texto estão concomitantemente em construção. Nessa concepção, o professor participa como coprodutor do texto, auxiliando o autor a avançar nas etapas do processo de produção que precisa passar pelo planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita.

Além disso, o professor conduz a escritura de um texto, dentro de um contexto sociocomunicativo determinado, considerando os elementos que compõem o comando de produção: finalidade, interlocutor, gênero discursivo , suporte do texto, circulação social, posição do autor (BAKHTIN, 1997).

Um trabalho ancorado na concepção interacionista de linguagem é o melhor caminho para desenvolver a competência comunicativa do educando, uma vez que o objetivo maior do ensino de língua materna é tornar o usuário da língua mais competente, de modo que empregue adequadamente sua língua nas diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2000). Aqui, o aluno consegue produzir seu texto interagindo com o professor, tirando dúvidas, escrevendo outros textos de

modo articulado no que se refere ao tema, desde o processo de planejamento até a revisão e reescritura do texto. É um processo, como já dito, trabalhoso. Talvez seja por isso que muitos professores não se atêm a esse trabalho e muito menos na continuação do processo de produção do texto com a reescrita. No entanto, os PCNs lembram:

[...] a refacção faz parte do processo de escrita [ela] é a profunda reestruturação do texto [...] os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo [...]. Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p. 77-78).

Dessa maneira, na concepção de escrita como trabalho, o aluno não faz o seu texto apenas para ser lido e dada a nota pelo seu professor. O processo é contínuo. Começa com as atividades prévias e segue até a revisão e reescrita do texto em uma abordagem processual-discursiva. Monterani (2012) resume as seguintes características da escrita como trabalho:

**Quadro 1 - Síntese das características da concepção de escrita como trabalho**

| Características   |
|---|
| Proporciona o desenvolvimento efetivo da habilidade de se produzir textos;  |
| Permite a interação entre professor, aluno e texto;   |
| A escrita é encarada como uma atividade concreta;   |
| Considera a variedade linguística emergente na sociedade;   |
| Propõe a atividade de escrita como um processo, desenvolvido em etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita dos textos;         |
| Leva em consideração o trabalho com os gêneros do discurso;   |
| O professor é coprodutor do texto do aluno;   |
| A produção de textos é uma prática discursiva, pois aborda o uso social da escrita, levando em conta as condições de produção do texto. |

Fonte: Monterani (2012, p.48).

Nessa concepção, portanto, o professor atua como um mediador entre o texto e o aluno, propondo apontamentos a fim de acompanhar o autor do texto a uma escrita mais elaborada. Tendo acesso a isso, o indivíduo se torna um crítico de seu próprio texto, como concluem Fiad e Mayrikn-Sabinson (2001, p. 62):

os alunos no decorrer do trabalho feito passam a demonstrar uma maior preocupação com seus interlocutores/leitores [...] passam a considerar o texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado.

Ou seja, fazem autocorrekções, amadurecendo como autor coordenando “[...] uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (BRASIL, 1998, p. 75), o que os faz também leitores mais experientes.

No próximo capítulo, discutimos de forma mais detalhada os processos de escrita, dando destaque às etapas da revisão.

## 2 A REVISÃO TEXTUAL EM DESTAQUE

Pesquisas feitas no Brasil, em torno da construção do texto escrito no contexto escolar, na década de 80, mostram que o paradigma cognitivista (postposto à teoria positivista), que estaria nas salas de aula orientando a ação pedagógica dos professores, começou a ser superado no final da década de 90, uma vez que se percebeu, com o desenvolvimento de pesquisas e de teorias linguísticas, a produção do texto até sua escritura definitiva como um processo composto de etapas interligadas e recursivas (MENEGASSI, 2011).

Para Menegassi (2011), a produção textual envolve algumas etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita. De forma mais específica, neste capítulo destacaremos a etapa da revisão, por ser ela nosso objeto maior de trabalho. Pela nossa experiência em sala de aula, a etapa da revisão e da reescrita, quando realizadas ou solicitadas, são feitas em casa, dificilmente na sala de aula. Exatamente por não cumprir essas etapas, o que vemos em sala de aula é o trabalho com a redação escolar.

Em meados da década de 80, Geraldi (1997) estabelece, com base nos estudos de Bakhtin, uma diferença teórico-metodológica entre redação e produção de texto. Os textos produzidos pelos alunos na escola são reconhecidos apenas como redação, os quais trazem uma abordagem metodológica específica: a escrita vista como “inspiração divina”, como já discutido no capítulo anterior, e são norteados pela concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Segundo Geraldi (1997), na redação, os alunos acabam por produzir textos para a escola. A preocupação do aprendiz é de escrever seu texto para um único interlocutor, que para ele é o professor, com o intuito de receber uma nota apenas, não tendo tempo, inclusive, para a sedimentação do conhecimento (VIGOTSKI, 1998). Escreve-se muito, entretanto se vê pouco texto, ou seja, como objetivo limitado de atender a uma solicitação do professor: não é respeitado o que o aluno quer dizer ou tem para dizer; sua autoria é anulada. A ótica é muito mais quantitativa do que qualitativa: foca-se mais na forma do que no conteúdo; uma vez que não se dá condições de reflexões anteriores para produção escrita, levando o aprendiz a realizar uma escrita mecânica, fora de um contexto de interação.

Já a expressão “produção de texto”, coadunando com a concepção de linguagem como forma de interação, faz com que o aluno se constitua como sujeito

do seu dizer, que deve escrever seu texto para outros sujeitos, interlocutores reais ou possíveis em uma prática social, considerando-se a escrita como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua (GERALDI, 1997), ou seja, o autor determina, elenca e organiza as características de sua produção em uma via de duas mãos, até internalizá-las.

Nessa linha, o sujeito tem maior compromisso com o que escreve, fortalecendo-se como sujeito do seu discurso. Nas palavras de Geraldi (1997, p. 140), oportuniza-se o “espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores”. Nesse contexto, o professor ampara seu aluno, planejando sua aula de forma que haja interação entre ambos, debruçando-se sobre o objeto que precisam conhecer.

Conforme Garcez (2010, p. 42), “o conhecimento é mediado pelo par mais desenvolvido, [...] que leva o estudante a usar as estratégias de forma independente”. Neste sentido, ancorado na perspectiva sócio-histórica de linguagem, conceber a escrita como trabalho implica em compreender que o ato de escrever passa por fases específicas, as quais passam pelo planejamento, execução, revisão (leitura do texto) e reescrita (modificação), conforme Fiad e Mayrink-Sabinson (2001).

Menegassi (2011) esclarece que esses estágios não podem ser interpretados como um conjunto de etapas rigidamente estabelecidas. No entanto, servem como apoio didático para o processo de produção textual.

A etapa do planejamento envolve tanto o professor quanto o aluno. O professor precisa preparar sua proposta de produção, que é antecedida por leituras que embasarão a escrita do aluno. Serafini (2004) sugere, nessa etapa, duas fases: a primeira, que se faça um plano de produção do texto, com a distribuição do tempo, a identificação das características do objeto a ser materializado; a segunda, reserve-se um tempo prévio para a produção das ideias: com a seleção e a organização das informações como num roteiro.

Dito isso, conhecer o gênero que irá propor para os alunos é o que se espera do professor de Língua Portuguesa e, inclusive, ter realizado exercícios com eles para a internalização do produto a ser estudado. Ou seja, para escrever um texto, o autor precisa estar preparado para saber *o que* dizer, *a quem* dizer, *como*

dizer para atingir seu propósito comunicativo. Precisa, inclusive, saber se dirigir a interlocutores, sejam eles reais, virtuais ou superiores<sup>1</sup> (BAKHTIN, 1997).

A fase da execução envolve o ato da escrita propriamente dito. Se o texto for planejado; o gênero, objeto de internalização e o conteúdo temático for trabalhado, essa fase sem dúvida terá grandes chances de ser realizada com relativa tranquilidade.

No plano da revisão, “o produtor atenta para a forma e o conteúdo do texto, em um processo de interação consigo mesmo e com seu próprio texto” (MENEGASSI, 2011, p. 91). Garcez (2010, p. 30) define a revisão “como um procedimento, que envolve planejamento e produção, ou seja, reformulação”, o que exige a mediação planejada pelo professor por meio de atividades que auxiliem o aluno a pensar criticamente sobre os problemas do seu texto, para que, futuramente, ao elaborar e reelaborar sua escrita, ele possa se constituir, de acordo com Bakhtin (1997), o outro de si mesmo.

Jesus (2001) também coloca que os processos de revisão e de reescrita permitem ao aluno se situar como um sujeito questionador do seu próprio discurso. Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que o objetivo da revisão é proporcionar uma atitude crítica nos alunos em relação àquilo que escrevem. Esse documento axiomatiza que a revisão propicia um monitoramento da produção, desde o planejamento até a fase final da produção, de maneira que o autor coordene de modo eficiente o seu papel de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto: antes, no planejamento; durante, na execução; e depois, na revisão que deve culminar em reescritas (BRASIL, 1998).

Segundo Menegassi (2013), a revisão é um processo recursivo com o texto em progressão. A reescrita se origina dessa configuração. Segundo o autor, “é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto” (MENEGASSI, 1998, p. 40).

Essa etapa da produção textual permite ao professor que sejam elaboradas “atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto” (BRASIL, 1998, p. 97), em situação de ensino.

---

<sup>1</sup> O interlocutor real é aquele que o produtor do texto tem contato face a face; o virtual, o locutor não tem contato direto com esse destinatário, mas pertence ao mesmo grupo social; o superior é responsável em orientar padrões e regras que devem ser seguidas pelo locutor.

Esse é, portanto, o momento em que o autor deveria debruçar-se sobre sua produção escrita de maneira reflexiva, de modo a fazer o levantamento de quais aspectos formais e de conteúdo que necessitam ser alterados em função das condições de produção do texto. O texto nunca deve ser visto como um produto acabado em si, mas como um processo que cumpre etapas e a revisão é o momento que demonstra a vitalidade do processo construtivo da produção escrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001).

Menegassi (2013) lembra que os documentos oficiais, que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, orientam que o ensino da escrita deve seguir a concepção de escrita como atividade processual-discursiva, ou seja, a escrita como trabalho, e apresentam a prática de revisão como mecanismo dentro desse processo de produção para facetar o texto, a fim de que ele cumpra os objetivos discursivos e estabeleça seu escopo maior, que é a interação. Ruiz (2001, p. 15), ancorada em Bakhtin, afirma que “o autor só dá acabamento ao seu texto quando o dá a público, isto é, quando instaura a possibilidade real de uma contra palavra do outro, neste caso o leitor, ao seu enunciado.”

É nesse sentido que as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná formalizam também que a revisão é uma etapa da escrita em que o aluno refletirá e/ou revisará o que escreveu com o propósito de verificar se o seu texto atende a intenção discursiva almejada em função do seu interlocutor, logo, neste estágio, o autor - nesse caso, o aluno - deverá observar se acatou o tema, o estilo de linguagem e a composição estrutural do gênero discursivo elencado, bem como a gramática geral intrínseca, quando se tratar de texto verbal (PARANÁ, 2008).

Ruiz (2001) não percebe a atividade de revisão como uma tarefa solitária, pois há a interferência do professor como mediador de todo o processo. Se houver grande sucesso ou não na tarefa de revisar o texto, dever-se-á, certamente, considerar a maneira como o professor dirigiu o processo de produção como um todo. No espaço escolar, a produção escrita, em situação de ensino, não é concebida na perspectiva de escrita como trabalho.

A recursividade da revisão é muito carente no sistema escolar. Os próprios manuais didáticos percebem-na como etapa que acontece depois do texto acabado. A revisão não é vista como processo contínuo na construção do texto, como etapa indispensável da produção do texto em situação de ensino que promove outras

versões. Além disso, o professor, o qual deveria conceber a revisão como um dos elementos principais do processo de produção textual, por ser o responsável por instruir, não tem a nitidez do conceito do processo de construção do texto, “nem a noção clara de revisão como um processo recursivo, não-linear, que ocorre nos vários momentos da produção” (MENEGASSI, 1998, p. 42). Feitas essas considerações, o texto do aluno acaba ficando na primeira versão e não se amplia nele a habilidade em escrever e o entendimento de que escrever é visitar o seu texto muitas vezes, até se chegar a uma versão mais adequada à situação de comunicação pretendida, que fica comprometida.

O aluno precisaria tornar a revisão como processo da escrita, em situação de ensino, mediada pelo professor. Ao internalizar que a revisão está imbricada no processo de produção textual, o indivíduo certamente levará esse conhecimento para sua prática social fora da escola, logo, revisão deveria ser conteúdo a ser ensinado por ter relação direta com ensino e com a aprendizagem de Língua Portuguesa. Menegassi (1998, p. 152) explica que “a escola está, de certa forma, automatizando as etapas de planejamento e execução do texto, contudo ainda não tomou consciência de que a revisão e a reescrita devem ser encaminhadas na mesma vertente”.

Outra questão que o professor precisaria cuidar é para a prática da revisão não se tornar estanque e não passar a pseudo-ideia de que essa tarefa é exclusivamente sua, não do aluno, o qual, ao perceber isso, não se vê no papel de quem tem de ler o texto que produziu para encontrar os possíveis problemas, posto que isso já fora realizado por alguém de direito institucionalizado. Devido a essa monopolização por parte do professor, o aprendiz acaba não se sentindo motivado para analisar a natureza linguística de sua produção, nem de comparar a versão do professor revisada com a sua para descobrir o porquê das alterações e, assim, deixa de se apropriar do mecanismo da revisão e, conseqüentemente, da reescrita (RUIZ, 2001).

Nesse sentido, é provável que apresente um progresso exíguo, uma vez que

não foi adequadamente levado a se conscientizar da multiplicidade de formas linguísticas que a língua oferece, não desenvolvendo, assim, suficientes estratégias de auto-correção que lhe garantam um melhor desempenho em outras produções. Por certo, um aluno que sai da escola sem receber que um texto é algo passível de alterações pelo seu autor - e não - somente pelo professor (mas por este também, além de outros) - terá sérios bloqueios em relação à própria escrita (RUIZ, 2001, p. 85).

Cabe ao professor oportunizar aos alunos momentos de sua aula para que eles próprios façam revisão de seus textos para se constituírem como o outro de si mesmo; outros, para os colegas efetuarem a revisão por meio de troca de textos, ou seja, não é conveniente o professor centrar a prática de revisão somente em suas mãos. A prática da revisão tem de ser dinamizada no processo de produção de texto em situação de ensino: alternar o exercício de revisão ora no individual (com o aluno revisando seu próprio texto), ora no coletivo (com toda a classe e o professor), ou em duplas (um aluno revisando o texto do outro), ou em outros momentos pelo professor, que substanciará o autor-aprendiz mais consciente de como se procede a construção de um texto.

Atentado para isso, todo esse movimento leva os alunos-autores a perceberem que a escrita dá trabalho e, assim, vão se alicerçando como produtores de texto conscientes e internalizando que a primeira versão de seu texto é sempre provisória, é um pré-texto, e deve ser repensada e refeita quantas vezes forem necessárias. Inclusive, a primeira produção pode ser revista também antes de sua finalização.

Segundo Menegassi (2013, p. 111), “fazendo e refazendo o texto quantas vezes for preciso, o autor melhora a qualidade do seu texto e, por conseguinte, amplia o seu desempenho na escrita”. Ancorado em Sercundes (1997), ressalta que o fato do aluno partir de seu próprio texto aumentará as chances de apreender que escrever é trabalho, ou seja, é o processo de construção do conhecimento, nesse caso de ensino e de aprendizagem da linguagem.

Segundo os PCNs e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, a revisão deve ser sistematicamente ensinada durante todo o processo de produção textual, desde o planejamento. Para alguns autores, a revisão possui um processo recursivo que contribui para o aprofundamento das reflexões e avaliação crítica do objeto produzido, posto que ele é sempre algo em progressão, pode ser melhorado a qualquer momento (MONTENARI, 2012). Para essa autora,

quando escrevemos colocamos em pauta uma série de subprocessos, ou seja, o planejamento, a leitura, a revisão e a reescrita, os quais funcionam concomitantemente e recursivamente e a revisão é um deles (MONTENARI, 2012, p. 49).

Para Menegassi (2013, p. 111),

é durante a revisão que o autor torna-se crítico do seu produto, pois, nesse momento, apropria-se do papel de leitor do texto produzido, percebendo problemas não vistos antes, notando que o texto está sempre aberto às modificações, podendo ser melhorado a cada reescritura.

Segundo o autor (2013, p. 112), é na parada para revisar e reescrever que o autor “sinaliza os achados feitos, e uma função prospectiva no sentido de que nos aponta como devemos prosseguir, o que fazer daqui em diante, por ‘onde ir’, a que ponto voltar, etc”, ou seja, usa-se o mecanismo de correção e avaliação do texto numa perspectiva de fazer os ajustes necessários no seu projeto de texto. O fato de um texto poder ser revisto quantas vezes for preciso significa dizer que ele nunca está acabado, logo sempre será um pré-texto, um projeto. Ainda segundo Menegassi (1998, p. 22), “o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção”.

Assim, ao submeter à produção escrita à revisão, significa direcioná-la à prática da leitura e também ao campo da análise linguística (doravante AL), que colabora com a reflexão sobre elementos e fenômenos linguísticos e estratégias linguísticas, com foco nos usos da linguagem, ou seja, inclui tanto questões gramaticais, uma vez que não há língua sem gramática, quanto questões amplas ao propósito do texto (MENDONÇA, 2006, p. 206) referente ao seu contexto de produção e do conteúdo temático.

Revisar é, também, refletir acerca dos aspectos linguístico-discursivos do texto para repensá-los e adequá-los na reescrita. Ao refletir sobre sua escrita o autor retoma suas ideias, lê e relê seu texto ajustando os sentidos daquilo que escreveu ou que poderá reescrever. Segundo Mendonça (2006), a AL constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção textual. Para a autora, a AL é ferramenta fundamental e (con)funde-se com a revisão para iniciar um novo processo: o da reescrita. É nesse segmento que os gêneros discursivos se concretizam como objetos de ensino e deixam de ser pretextos para estudos superficiais de linguagem no plano da forma, simplesmente.

Ruiz (2001), ancorada em Fiad, postula que a projeção textual é material imprescindível para o aluno conhecer sua própria escrita, e ao professor, que é o leitor institucionalizado e o mais imediato desses textos, conhecer como seus alunos concebem a própria escrita. A autora reconhece a importância de estratégias de

intervenção que o professor acaba por fazer a fim de levar o aluno a perceber os problemas de seu texto e conduzindo-o a dar conta deles. É por meio da revisão que isso é possível.

É na revisão e na AL que é possível levar o aluno-produtor a reconhecer as características do gênero que produz por meio de atividades e reflexão que o faça pensar sobre o conteúdo temático, a construção composicional, o estilo, as intenções do enunciador, os interlocutores envolvidos na comunicação, as sequências utilizadas (narrativas, descritivas, expositivas, argumentativas, injuntivas), bem como os recursos expressivos recorrentes, a intertextualidade, as restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de cada gênero, a análise das marcas linguísticas específicas que cada gênero engloba, tais como processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquemas dos tempos verbais, os dêiticos, entre outros. Nesse sentido, a AL

é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (MENDONÇA, 2006, p. 208).

O aluno necessita trilhar por esse caminho a fim de que consiga compreender os problemas linguísticos que apresenta na sua escrita com relação à plenitude do texto e à dialogicidade do conjunto dos interlocutores. O ensino-aprendizagem de língua materna se torna mais significativo no desenvolvimento da competência linguística do aluno quando parte da carência linguística e discursiva deste numa relação dialógica com os textos em circulação nas diversas esferas sociais.

Segundo Geraldi (1984 apud MENDONÇA, 2006), a AL (a revisão) no texto do aluno não é um trabalho limitado a reflexões no plano da forma puramente, mas, sim, feita com a preocupação em levá-lo a desenvolver sua competência linguístico-discursiva para atingir seus objetivos de comunicação junto aos leitores a quem se destina com a língua em uso. “É no momento da revisão que o processamento se torna mais palpável e (...) as mudanças do produto podem ser acompanhadas de forma concreta” (GARCEZ, 2010, p. 36).

Entretanto, em se tratando de séries iniciais do fundamental II, aspectos relativos a problemas quanto à forma, como questões de paragrafação,

segmentação de palavras, pontuação, ortografia ainda são bastante frequentes e precisam também ser levadas em consideração no momento da revisão (NASCIMENTO, 2005).

Para Menegassi (1998), são necessárias três operações para se fazer a revisão de um texto: a detecção do problema, a identificação do problema e as estratégias de correção, etapas essas que ocorrem simultaneamente. A etapa da detecção do problema envolve a capacidade de conhecer a língua, as informações do texto e saber a forma de expressá-las, mas nem sempre o aluno reconhece o problema. Já a identificação, explica o autor, vai além do reconhecimento de problemas formais: envolve também questões discursivas e, quando o professor concebe esses aspectos, assume a função de um revisor. Isso só é atingido quando o professor realiza anotações, apontamentos que abram um caminho interlocutivo com o aluno, pois, se simplesmente ele ficar atrelado aos aspectos gramaticais, cairá na higienização do texto e não culminará com a reescrita, no máximo com uma cópia do texto.

Quanto às melhores estratégias de correção, além dos apontamentos, o professor pode se valer de atividades de análise linguística, a partir dos principais problemas demonstrados pelos alunos (GONÇALVES, 2011).

As atividades de análise linguística exigem tempo de aula, porém podem ser realizadas eventualmente, quando o professor perceber erros que se repetem por parte dos alunos nas correções dos textos.

A revisão, portanto, necessariamente não gera a reescrita por parte do aluno, enquanto este não tem consciência de como resolver os problemas de seu texto. Esta é entendida por Fiad (2009, p. 148) pelo “conjunto de modificações estruturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal”. Segundo a autora, essa concepção é importante na medida em que possibilita adotar aspectos enunciativos mais gerais e processos mais individuais, caracterizando os alunos em diferentes momentos de aprendizagem da escrita.

Ainda quanto à correção, Serafini (2004) explica que, para ocorrer uma boa correção, o professor deve seguir alguns parâmetros:

- a) o aluno tem que entender o que errou, ou seja, a correção não pode ser genérica ou ambígua;

- b) deve-se corrigir poucos erros em cada texto para não desestimular o aluno;
- c) o aluno deve ser motivado a rever seus problemas no texto, não o de achar que é um processo de “castigo”;
- d) os erros de escrita devem ser agrupados e catalogados pelo professor;
- e) as correções, os apontamentos do professor devem estar adequados à capacidade de entendimento do aluno;
- f) o professor deve estar disposto a aceitar o texto do aluno.

Além desses parâmetros, Ruiz (2001) estabelece algumas formas de correção utilizadas pelo professor: (a) a correção indicativa, na qual o professor normalmente marca um X, ou usa um símbolo, para apontar as inadequações do texto do aluno; (b) a correção resolutiva, na qual o professor tenta corrigir todos os erros dos alunos, reescrevendo por ele; (c) a correção classificatória, na qual os erros são agrupados entre forma e conteúdo e apontados por meio de símbolos; (d) a correção textual-interativa, realizada, normalmente, por meio de bilhetes nos quais o professor dialoga com o aluno, sem, no entanto, reescrever para ele. Nesse caso, o professor assume o papel de revisor, enquanto nos três primeiros de um mero corretor.

No que diz respeito à reescrita, Sercundes (1997) estabelece que ela se situa dentro da concepção da escrita como trabalho pelo fato de ser um conjunto de modificações linguísticas que tem como alvo a melhoria do produto final: o texto. O trabalho escrito é reconhecido num processo contínuo na construção do conhecimento linguístico do aluno. A reescrita possibilita ao autor voltar a seu texto assumindo outro ângulo direcionado pela intermediação do professor que vai subsidiar no distanciamento do produto elaborado para visualizar o que antes estava obscuro. Nesse sentido, a reescrita se torna condição para a ampliação dos sistemas enunciativos do aluno e auxilia no desenvolvimento, pois parte das reais necessidades que cada um possui.

Em razão disso, Garcez defende que a atividade de reescrita de texto é oportuna porque o redator

procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua e, portanto, pode desenvolver de forma mais eficaz uma aprendizagem duradoura das questões linguísticas mais complexas da modalidade escrita, além de compreender e incorporar procedimentos de enunciação específicos da

interlocução a distância, ainda não devidamente consolidados (GARCEZ, 2010, p. 80-81).

Desse modo, a reescrita vai além do enfoque higienizador de linguagem do texto do aluno no plano da forma que é praticada unicamente a serviço dos tópicos gramaticais escolarizados e concede um amplo espaço ao aperfeiçoamento da ordem linguística e discursiva na constituição de um texto e de um interlocutor mais experiente.

Na fase da reescrita, o autor do texto utiliza operações como a supressão, a adição, a substituição e o deslocamento (RUIZ, 2001; MENEGASSI, 2011) para resolver os problemas linguístico-discursivos presentes na sua escrita. Menegassi as explica da seguinte maneira:

- a) acréscimo ou adição: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, como também de palavra, sintagma, frase, parágrafo. [...];
- b) substituição: trata-se da substituição de termos que não colaboram para a coerência do texto. Nessa operação, o produtor, a partir das indicações de sugestões do revisor, ou do seu próprio processo de revisão, realiza substituição de unidades diversas, como: acento, grafema, sílaba, palavra, sintagma, frases, para que possa deixar seu texto com coesão e coerência necessárias à compreensão;
- c) supressão: trata-se de retirada sem substituição de determinada unidade do texto, como as da operação de substituição. Essa operação é empregada quando algum elemento do texto o torna inadequado à produção, alterando sua coerência essencial;
- d) deslocamento: é a permuta de elementos que acabam por modificar a ordem no processo de encadeamento das informações no texto. Essa operação transfere unidades do texto dentro do próprio corpo textual (MENEGASSI, 2011, p. 92).

Assim, revisão e reescrita vão se fundindo uma vez que se imbricam na construção do texto. Ao revisar, o aluno analisa seu produto, faz reflexões a respeito dos elementos escolhidos e, quando necessário, irá reescrevê-lo. Monterani (2012, p. 50) afirma que “a revisão sugere a reescrita, contudo, para que esta aconteça, é preciso uma atitude responsiva do outro, a fim de que o elo comunicativo não se rompa”.

No que diz respeito às fases da revisão e da reescrita, é notório o fato de que ainda encontram-se bastante frágeis em sala de aula (POLESSI, 2012; MONTERANI, 2012). Conforme Polessi (2012), boa parte das pesquisas sobre revisão e reescrita se concentram mais no nível qualitativo, mostrando onde acontecem os processos de desvios e as estratégias dos alunos e o porquê isso pode ou não ocorrer. Segundo ela, pesquisas com esse foco perdem a relevância, pois se esforçam em mostrar como está o ensino de revisão e reescrita dos textos

nas salas de aula, entretanto não dão direcionamentos novos para colaborar com o trabalho do professor que está envolvido com estes processos.

Da mesma forma, concordamos com Grillo (1995, p. 22), quando afirma que existem poucos estudos que mostram como o professor interfere nos textos dos alunos e como ele poderia agir de maneira mais eficaz. Por esse motivo, e por causa da formação do professor que, muitas vezes, ainda é baseado dentro de uma linha mais tradicional, deficiente em termos de estudos linguísticos, é praxe ele fazer suas intervenções no texto do aluno com foco nas correções dos desvios cometidos em torno das convenções escritas regidas pela gramática normativa (ortografia, acentuação gráfica, uso de letras maiúsculas) e de sintaxe (concordância verbal e nominal, colocação pronominal, regência).

No que se refere à revisão, Goés (2001, p. 99) afirma que

[...], estudos indicam a existência de estratégias muito limitadas em crianças e até em escritores de mais idade [...]. A tendência que aparece é a de limitar a tarefa de revisar, privilegiando mudanças de superfície, que não afetam o significado dos enunciados e que, frequentemente, se resumem a questões de palavras isoladas ou correção ortográfica.

É preciso que se saia dessa rotina tácita das salas de aula e se dê um salto em direção ao que se dá mais consistência no que diz respeito às escritas de textos, que necessitam ser vistas como um processo de construção contínuo de interação, bem como assumir a revisão e a reescrita como momentos vivos deste sistema dentro da concepção da escrita como trabalho.

É fundamental que se tenha em mente que um texto acabado é sempre um produto de outras versões. A revisão e reescrita são imprescindíveis para o bem caminhar desse processo e devem constantemente estar presentes nas atividades corriqueiras das salas de aula. Um texto escrito pelo aluno não deve acabar na sua primeira produção. Planejar a aula de produção de texto projetando o tempo que será reservado para a revisão e reescrita, respeitando o tempo que cada aluno tem para transpor o que Vigotski chamou de “internalização”; e Bakhtin, de “monologização da consciência” (GARCEZ, 2010, p. 53) é imprescindível.

É mister que o professor tenha real consciência de seu papel como o outro da questão, como um “mediador do desenvolvimento da criança” (GARCEZ, 2010, p. 54), ou seja, necessita ter clareza de que ele é o par mais experiente dentro desta interação no processo de ensino-aprendizagem da produção de textos, é ele (o

professor) que apontará “caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma como escolheu” (GERALDI, 1997, p. 164).

Garcez (2010), com base em Vigotski, destaca que a ajuda de um adulto, em atividades de escrita (e de reescrita) bem planejadas pode levar a criança a resolver questões consideradas mais complexas do que se estivesse sozinha, ou seja, ela sai do estágio da Zona de Desenvolvimento Real<sup>2</sup> e progride para a Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>3</sup>. Dessa forma, o professor pode levar o aluno a compreender que o escrever é assumido como uma situação problema que envolve aspectos discursivos, retóricos e de conhecimentos linguísticos. No tratamento desses aspectos, o autor de um texto examina a adequação dos enunciados, identifica inconsistências, descobre novas relações e, assim, transforma seu pensamento (SMOLKA; GOÉS, 1993). Com a orientação do professor mediador, o aluno desenvolve habilidades para se distanciar do seu texto a fim de enxergar o que não conseguia antes.

Assim, o aprendiz pode obter o entendimento da escrita como trabalho e ter maiores condições de revisar e reestruturar. Pode interagir com seu próprio texto, refletir sobre ele e perceber questões explícitas e não explícitas presentes na sua produção, construindo ou reconstruindo os procedimentos da sua escrita para atingir sua intenção discursiva.

No próximo capítulo discutimos o gênero que será objeto das atividades de reescrita: a autobiografia.

---

<sup>2</sup> Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) é a margem de atuação em que a criança sozinha obtém sucesso (GARCEZ, 2010).

<sup>3</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal é a margem de atuação em que, com ajuda de um par mais desenvolvido, a criança pode atuar em limites mais amplos que a ZDR (GARCEZ, 2010).

### 3 O GÊNERO DISCURSIVO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao assumir a escrita como trabalho, tomamos os gêneros do discurso como eixo de todas nossas ações no que tange o ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, compreendemos a linguagem como prática dialógica que se constitui e se acumula pelos grupos sociais no decorrer da história da humanidade. Marcuschi (2008, p. 190) afirma que “os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como membros de alguma comunidade”.

Bakhtin (1997, p. 280) conceitua o gênero do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. O termo “relativamente estável” refere-se ao caráter sócio-histórico dos gêneros que circulam na sociedade e que se caracterizam em três elementos indissolúveis: o conteúdo temático ou aquilo que é dizível em cada gênero; o estilo ou as marcas linguístico-discursivas do gênero; e a construção composicional ou a forma como ela se organiza, o que faz com que os textos se diferenciem, em função, também, de suas esferas e suporte.

Para Marcuschi (2008, p. 150), “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. O propósito ou intuito discursivo, conforme Bakhtin (1992), é o elemento principal a desencadear a atividade de produção. O *que* escrever e *para que* escrever configuram-se como um dos elementos principais no momento da escrita. Se o aluno não tem claro qual o objetivo do seu texto, muito provavelmente incorrerá em problemas que vão desde a escolha do melhor gênero para a situação de interação solicitada, bem como dos elementos linguístico-discursivos.

Marcuschi (idem, ibidem) entende que o propósito e o contexto de interação do texto desencadeiam as especificidades de um gênero, os quais “têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”. O autor denomina essa estabilidade relativa do gênero de família por ter uma série de semelhanças, destaca que os gêneros não se caracterizam estruturas estáticas (MARCUSHI, 2002). Explica, ainda, que a esquematização de um texto se dá a partir da necessidade enunciativa que parte da escolha de um gênero que cabe aquela situação de comunicação, afirma que “não se pode fazer qualquer coisa” (MARCUSHI, 2008, p. 86), ou seja, ao escolhermos um gênero discursivo, estamos também escolhendo algumas

configurações específicas daquele gênero que se constitui no contexto de comunicação em que é usado (MARCUSCHI, 2008).

Nas palavras de Rojo (2005, p. 197),

O fluxo discursivo dessas esferas cristaliza historicamente um conjunto de gêneros mais apropriados a esses lugares e relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais de linguagem. Esses gêneros, por sua vez, refletirão este conjunto possível de temas e de relações nas formas e estilos de dizer e de enunciar. O que torna, entretanto, os textos e discursos irrepetíveis é o fato de esses aspectos da situação, assim como seu tempo e lugar histórico-sociais, serem, eles próprios, irrepetíveis, garantindo a cada enunciado seu caráter original.

Cada domínio social corresponde a uma esfera na qual se constituem e circulam os gêneros que possuem características particulares, conforme a finalidade discursiva que possuem. Segundo Rodrigues (2000, p. 211), são particularidades que se manifestam na “abordagem do tema”, que não necessariamente se consigam esgotar dependendo do gênero que esteja sendo analisado ou produzido; nas “relações dialógicas”, uma vez que todo enunciado se integra a partir de outros enunciados já produzidos; na “concepção de autor e destinatário”, posto que existe uma concepção de interlocutores (determinada pelas posições e esferas sociais) imanentes nos gêneros discursivos; no “estilo”, pelo fato de cada gênero ter seus recursos linguísticos peculiares.

Bakhtin (1993, p. 212) vem lembrar que “os gêneros do discurso se constituem como uma das grandes forças de estratificação interna da língua”. Em conformidade Rodrigues (2000, p. 212), defende que “[...] um dos fatores para o bom desempenho linguístico-discursivo nas diferentes esferas sociais está ligado à compreensão e ao domínio dos gêneros que nelas circulam”.

Marcuschi (2008) legitima que, para classificar um gênero, geralmente se usam critérios como a) a forma estrutural; b) propósito comunicativo; c) conteúdo; d) meio de transmissão; e) papéis dos interlocutores; f) contexto situacional, podendo ser levando em consideração um ou outro, concomitantemente. Segundo o mesmo autor, mas em outra obra, há casos em que os gêneros são determinados pela forma; outros, as funções; outros, ainda, o suporte ou o ambiente em que os textos aparecem (MARCUSCHI, 2002).

Outro elemento que não pode ser esquecido, ao se estudar o gênero discursivo, é o suporte, pois, para Marcuschi (2008, p. 174), “o suporte [...] é

imprescindível para a circulação do gênero do discurso e o modifica, todavia não o determina, é o gênero que requer um suporte específico”.

Dessa forma, os gêneros se constituem no contexto das práticas sociais como unidade real de comunicação discursiva e possuem relação direta com a produção do enunciado em seu suporte de circulação. Nessa relação entre o gênero e o enunciado, Bakhtin (1997, p. 280) afirma que

o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e ressonâncias dialógicas.

Ou seja, todo discurso passa por uma intersecção dialógica de outros discursos, com outros pontos de vista, para que os interlocutores façam a *monologização* (BAKHTIN, 1997, 406) de suas ideias ou discurso. Por isso, o autor explica que “a ‘palavra do outro’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspás)” (idem, ibidem, p. 319).

Rodrigues (2005, p. 155) explica que,

no processo de interação verbal, as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles; portanto, nessa perspectiva, como elementos do enunciado, elas não são “neutras”, mas trazem consigo sentidos (visões de mundo).

Com essas reflexões é possível compreender que todo enunciado é produto do social e que o diálogo, independentemente de ser oral ou escrito, assume uma das mais importantes formas da interação verbal. É o que Bakhtin (1997, p. 341) intitula de “dialogismo”.

Nesse dialogismo, a linguagem verbal se apresenta como mediadora entre o social e o individual, “não existe num vácuo, mas imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis. Assim, todo universo linguístico constrói-se, existe e funciona num universo social, coletivo, e não pode ser abstraído dessa condição” (GARCEZ, 2010, p. 48).

Dessa maneira, vão se compondo os enunciados como produtos da atividade humana que se juntam às necessidades e aos interesses no espaço em que são produzidos. Por essa razão é que surgem diferentes tipos de textos pertencentes aos variados gêneros que circulam nas diversas esferas sociais. Os gêneros transmutam com o passar do tempo em função de novas situações de comunicação.

Bakhtin (1997, p. 302) acentua que, se

os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Logo, precisamos dos gêneros para nos comunicar nas diversas esferas da atividade humana. Para tanto, temos de reconhecer e identificar o gênero como aquele oportuno à determinada situação de comunicação mais imediata. Afirmam Bakhtin e Volochinov (2006, p. 115): “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a estrutura da enunciação”. Isso quer dizer que, se levarmos em consideração o enunciado concreto bakhtiniano, o trabalho com os gêneros discursivos não se concretiza sem que se pense no seu contexto de produção.

Conforme Hila (2005), a expressão *contexto de produção* parte da premissa de que a produção de sentidos é decorrente tanto do contexto social como também das características do próprio texto. A autora, com base no Interacionismo Social, explica que o contexto amplo e imediato compreende a época, o meio social, o micromundo (família e amigos). Por isso mesmo, inseridos nesse contexto, estão os participantes diretos da situação de interação, isto é, o locutor e o interlocutor.

Para Bakhtin e Volochinov (2006), um dos elementos mais significativos do contexto de produção é o intuito ou o querer dizer do interlocutor que determina a escolha de um gênero discursivo. Além disso, a situação de produção e recepção de um enunciado envolve outro conceito bakhtiniano referente ao contexto de produção: o de *cronotopos* (BAKHTIN, 1997), ou seja, cada gênero está instaurado em um determinado momento sócio-histórico (esfera, suporte material), o que o torna único e irrepetível. “Cada gênero tem seu campo predominante de existência (seu cronotopos), onde é insubstituível, não suprimindo aqueles já existentes” (RODRIGUES, 2005, p. 166).

Além do contexto imediato, outro elemento constitutivo do enunciado concreto para Bakhtin (1997) é o tema, que está circunscrito dentro dos limites do intuito definido pelo autor. Por isso mesmo, cada gênero discursivo carrega um conjunto de temas dizíveis ou permitidos para uma dada situação de interação.

Resumidamente, Hila (2005) expõe, baseada em Bakhtin, os elementos do contexto de produção.

**Quadro 2 - Condições de produção no Interacionismo Social**

| <b>ELEMENTOS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO NO INTERACIONISMO SOCIAL</b> |
|---|
| 1. Parceiros da interação (locutor e destinatário)                |
| 2. Objetivo da interação, o intuito ou querer dizer do locutor    |
| 3. A esfera onde ocorrerá a interação                             |
| 4. O tema e seu tratamento exaustivo                              |
| 5. O gênero escolhido (e suas formas realizáveis)                 |

Fonte: Hila (2005).

Tendo como base as obras de Bakhtin, os elementos do contexto de produção são ressignificados no Interacionismo Sociodiscursivo, de forma bastante didática por Nascimento e Saito (2005, p. 14), que definem os seguintes elementos constitutivos do contexto de produção:

- a) A esfera de comunicação do gênero;
- b) A identidade social dos interlocutores;
- c) A finalidade;
- d) A concepção do referente e do conteúdo temático;
- e) O suporte material;
- f) As relações interdiscursivas que circulam no gênero.

Bakhtin (1997) preconiza que há um número inesgotável de gêneros, porque, à medida que muda a atividade humana, o gênero se diferencia, desenvolve-se e se adapta à complexidade de cada campo. Deste universo de gênero, vamos tratar neste trabalho da autobiografia.

## 4 O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

A autobiografia surge no fim da Idade Média em forma de confissão e no início do Renascimento, como diário íntimo (BAKHTIN, 1997). No Brasil, há menção de alguns autores de que José de Alencar foi um dos precursores desse gênero, em sua obra “Como e por que sou romancista” (1873). Apesar da presença desse escritor literário estar no século XVIII até segunda metade do XIX como um dos vanguardistas da literatura memorialista no Brasil, foi somente no final do século XIX que o gênero autobiografia passou a ter maior relevância, mas com produção ainda ínfima, pois a poesia, o romance e as peças de teatro ainda eram mais predominantes. Somente depois da Semana de Arte Moderna, na década de 30, que as produções autobiográficas se tornam um pouco mais exploradas e, gradativamente, vão se tornando mais recorrentes até os dias de hoje. (BARROS, 2006).

A autobiografia é um gênero que oportuniza ao indivíduo, por meio de narrativas, externar conhecimentos armazenados na memória, que o possibilita situar-se como sujeito-autor e protagonista de sua vivência: “os sujeitos falam do que não está presente ou do que não é e dão um sentido, ainda que fragmentado, às suas vidas. Unem, na linguagem, o que não existe mais ao que não existe ainda” (BARROS, 2006, p. 226).

Em consonância, Carvalho (2012, p. 72) define que “a memória é responsável pelas nossas lembranças, portanto, é o alicerce das autobiografias”. Esse uso da memória - para se fazer um resgate da própria história - é um bom motivo para escrever.

Geraldi (1997, p. 137) assegura que, “para produzir um texto em qualquer modalidade, é preciso que se tenha o que dizer”, é o que esse gênero discursivo proporciona. O sujeito tem sua própria história a contar. No entanto, o que tem a dizer tem relação com a interação social vivida, por isso tem muito a dizer sobre si e sobre os que o cercam. Nesse sentido,

[...] ao produzir uma autobiografia, o autor traz para o seu texto inúmeras vozes de pessoas que participaram de sua trajetória de vida: os lugares que frequentou (escola, igreja, clubes etc.), os ensinamentos passados por seus pais, avós, parentes, professores etc., os discursos permitidos e os não permitidos, pois sua vida é o entrelaçamento das histórias narradas que o constituem. Assim, escrever uma autobiografia impõe a tarefa de lidar com informações e conteúdos que pertencem a cada um e que serão

organizados no texto a partir de escolhas do autor (CARVALHO, 2012, p. 72).

Sobre o tema da autobiografia, Bakhtin (1997, p. 166) assinala que

O valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, pode dar à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre a minha própria vida.

Carvalho (2012), visitando vários estudiosos sobre autobiografia, ressalta que o eu é responsabilidade única desse gênero discursivo. A autobiografia

caracteriza-se por ter um *eu* como tema. Essa talvez seja uma das únicas afirmações a respeito desse gênero que se pode fazer sem despertar grande polêmica entre seus teóricos. (BARROS, 2006, p. 54).

No entanto, o fato de ter um conteúdo temático, segundo Barros, não é suficiente para caracterizar e diferenciar esse gênero dos demais, posto que seja possível encontrar o *eu* em uma carta pessoal, em um poema, em um memorial, dentre outros.

O tema de um texto autobiográfico também pode ser demarcado pela individualidade da natureza humana de cada um. Um indivíduo, ao contar sobre a própria vida, constitui-se e alicerça sua consciência do estar no mundo (BAKHTIN, 1997). Consciência essa que se converte com os aspectos íntimos da vida, com um espaço edificado sob a égide da intimidade, ou seja, cada ser humano existente tem sua própria história de vida que construiu nas suas relações sociais durante o já vivido. Nesse sentido, a autobiografia “é a expressão da consciência de si mesmo, que acompanha as mudanças históricas e sociais e, assim, a cada período toma uma forma diferente” (BARROS, 2006, p. 27).

Apesar da autobiografia girar tematicamente em torno de um eu,

sem a narrativa dos outros, minha vida seria, não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a *unidade biográfica*. (BAKHTIN, 1997, p. 169 – grifos do autor).

Decorre disso a presença de diferentes vozes que podem perpassar a autobiografia, mas não podem ser maiores que as próprias experiências do autor.

Trabalhar com o gênero autobiografia nas salas de aula viabiliza que os aprendizes compreendam melhor sua constituição como sujeitos de um processo sócio-histórico, no qual a linguagem assume grande importância. Além disso, o fato de nosso trabalho estar direcionado para o processo de escrita e revisão fortalece a oportunidade do aluno fazer uma reflexão não só de sua produção, mas de sua

própria vida, uma vez que o autor está no todo da obra num exercício de auto-objetivação (BAKHTIN, 1997). Além disso, Carvalho (2012, p. 73) acentua que “na autobiografia, a infância ganha significado, pois é ressaltada a pessoa, sua história individual e única.”

A textualização da própria vida dá ao autor-protagonista um maior conhecimento sobre si mesmo que, por hora, estava esquecida na memória, perdida no tempo e no espaço. Evento esse que se ampara no que Bakhtin (1997, p. 134) discorre ao afirmar que “onde quer que eu esteja, [...] não posso libertar-me do dever de ser: tomar consciência de si mesmo ativamente significa aclarar-se à luz do sentido por-vir, fora do qual não existo para mim mesmo”, ou seja, o processo de escrita e a autobiografia aporta a possibilidade do aluno-escritor de fazer uma reflexão do passado, procurar situar-se no presente para tornar-se um cidadão mais consciente de sua existência.

O locutor enuncia num dado tempo e espaço, que se organizam em torno si, “o aqui é o espaço do eu e o presente é o tempo em que coincidem o momento do evento descrito e o ato de enunciação que o descreve. A partir desses dois elementos, organizam-se todas as relações espaciais e temporais” (FIORIN, 1996, p. 42), que poderiam subsidiar o autor de uma autobiografia a se situar no tempo e no espaço. O que foi vivido, experienciado, emerge de maneira que não é revivido na hora da produção tal qual aconteceu, mas de uma nova forma. No momento de escrever a autobiografia, o indivíduo acaba tendo seu momento epifânico que permite perceber, ao mesmo tempo, que está inserido num tempo sócio-histórico e que pode vivenciar uma experiência, usando a memória, fora do tempo em que escreve (BARROS, 2006).

Expressar-se a si mesmo significa fazer de si um objeto para o outro e para si mesmo (“a realidade da consciência”). Esta é a primeira fase da objetivação. Mas pode-se também expressar a relação pessoal consigo mesmo enquanto objeto (“é a segunda fase da objetivação”) (BAKHTIN, 1997, p. 337).

O gênero autobiografia, na classificação de Dolz e Schneuwly (2004), está caracterizado como documentação e memorização das ações humanas e relato de experiências vividas, situadas no tempo, portanto um gênero da ordem do relatar.

Os autores sugerem que, para o professor fazer um trabalho com o gênero que será objeto de apropriação na escrita, é necessário que se tenha em mãos um modelo didático para o gênero elencado, com o intuito de conhecer as

características específicas deste com base em estudos e teorias já desenvolvidos por pesquisadores da área. Esse modelo está alicerçado nas ideias de Bakhtin e trabalha com quatro elementos: o contexto de produção do gênero, seu conteúdo temático, marcas de estilo e organização composicional.

Com base nisso, buscamos em Carvalho (2011) informações para montar o modelo didático do gênero autobiografia.

**Quadro 3 – Modelo didático do gênero autobiografia (adaptado).**

|   |   |
|---|---|
| CONTEXTO DE PRODUÇÃO  | Autor: os autores destes textos podem ser literatos, personagens famosas, cidadãos anônimos;  |
|   | Esfera social: o gênero pode circular no campo literário, publicitário, íntimo;   |
|   | Suporte: Internet, revistas, jornais, livros, diários, papel de carta;  |
|   | Objetivos: os textos mostram as principais ocorrências da vida do próprio autor a fim de torná-las públicas, ou não, simplesmente para colocar um marco no tempo, é o que acontece com os diários, por exemplo; |
|   | Interlocutor: podem ser pessoas que têm interesse em especular por motivos de estudos ou fúteis a vida de determinadas pessoas famosas ou não.  |
| CONTEÚDO TEMÁTICO   | A história relatada de um “eu” protagonista.  |
| CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL                                    | Título: geralmente um título que adianta que se trata de uma autobiografia;   |
|   | Apresenta ordem cronológica dos fatos: parte do período mais distante para o mais recente. Manifesta sequências narrativa, descritiva e explicativa.  |
| MARCAS ESTILÍSTICAS   | Presença de dêiticos pessoais em sua maioria na primeira pessoa.  |
|   | Predomina o tipo de discurso da ordem do narrar (relato interativo);  |
|   | Predomínio de tempos verbais: pretérito perfeito e imperfeito;  |
|   | Uso de organizadores temporais como “dois meses depois”, “1970”.  |
|   | Presença de descrições de espaços.  |
|   | Presença de anáforas nominais e pronominais.  |
|   | Apagamento de pronome.  |
| Emprego de expressões modalizadoras lógicas e apreciativas. |   |

Fonte: Carvalho (2011).

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia que usamos para coleta dos nossos registros.

## 5 METODOLOGIA DA COLETA DOS DADOS

### 5.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa, com o objetivo de contribuir com os estudos sobre a escrita em séries iniciais do Ensino Fundamental II, analisa 23 produções textuais escritas do gênero autobiografia, por alunos de um 6º ano, dos quais somos um dos professores, no intuito de diagnosticarmos os problemas mais recorrentes de escrita desses alunos, para, posteriormente, propor atividades sistematizadas de revisão, a partir das caracterizações dos problemas encontrados nos seus textos.

A pesquisa, de natureza qualitativa, para Ludke e André (1996), apresenta cinco características básicas:

- a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento, no nosso caso, o ambiente é a escola na qual trabalhamos;
- b) os dados coletados (sujeitos, situações, acontecimentos) são predominantemente descritivos, porém, nesta pesquisa, também nos valem de dados quantitativos, para catalogar os problemas de escrita dos alunos, o que não tiram, segundo Erickson (1986), a natureza interpretativa da pesquisa;
- c) a preocupação maior é com o processo, verificando-se como ele se manifesta nas atividades. No nosso caso, no momento da escrita do texto;
- d) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, isto é, dos fatos observados se negam a conclusões mais gerais.

Além disso, a pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada, pois se inicia com a identificação de um problema de nossa prática – a dificuldade de escrita do aluno de 6º ano; em seguida, buscamos subsídios teórico-metodológicos para atingir o problema, por meio de teorias de apoio, para, finalmente, ressignificar o problema - no nosso caso, elaborando uma proposta de intervenção com atividades de revisão.

Por fim, essa é uma pesquisa-ação, pois assumimos, ao mesmo tempo, a função de pesquisador e de professor da turma na qual os dados foram coletados.

O fato de assumirmos esse tipo de pesquisa deu-se da recorrência de problemas na produção escrita ser um dos aspectos ainda imperiosos em nosso país, e por nós enfrentados como professor de 6<sup>os</sup>. anos, há vários anos. Nosso intuito, portanto, foi o de realizar uma pesquisa que possa melhorar a nossa própria prática pedagógica, no sentido de, ao compreendermos melhor nosso problema de pesquisa, consigamos sugerir atividades que contribuam com a melhoria na produção de textos dos alunos.

Conforme Engel (2000), a pesquisa-ação em sala de aula tem se revelado como instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional de professores em serviço, pois parte de “dentro para fora”, ou seja, parte de preocupações e de interesse de pessoas efetivamente envolvidas com o problema.

Ainda segundo o autor, são características da pesquisa-ação:

- a) o processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes - neste caso, dos meus alunos e da minha própria formação como professor;
- b) o pesquisador parece um praticante social que intervém numa situação com a finalidade de verificar se um novo procedimento é eficaz ou não;
- c) no ensino, as ações e os problemas são considerados como inaceitáveis pelo professor e que precisam, portanto, de intervenções urgentes - no nosso caso, a questão dos problemas de escrita dos 6<sup>os</sup>. anos tem sido grave e recorrente;
- d) a pesquisa-ação é situacional, envolve um contexto específico com a finalidade de atingir uma relevância prática nos resultados.

Tomamos a metodologia da pesquisa-ação como método, uma vez que ela possibilita ao pesquisador buscar solução para um dado problema por meio de uma ação:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos [...]. (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Segundo o autor, para fazer pesquisa-ação é preciso ter o que “dizer” e o que “fazer”, ou seja, é necessário ser um agente imerso no contexto da organização - no

nosso caso, a sala de aula. Existe uma imbricação entre pesquisa e ação que acaba por obrigar o pesquisador a fazer parte do universo pesquisado.

Não é suficiente o pesquisador ter dados em mãos ou relatórios arquivados. Os estudos devem partir do espaço social e interferir na própria realidade do que é observado, sob forma de ação concreta, experimentando e buscando possíveis soluções. Os resultados são continuamente incorporados ao processo da pesquisa de modo a alicerçar o conhecimento empírico em torno do que se quer melhorar ou transformar - a observação é dialógica. No caso de nosso trabalho, o uso desse processo irá possibilitar um estreitamento entre pensar o gênero discursivo autobiográfico com suas condições de produção e a sua circulação no meio social.

Nesse sentido, as características qualitativas da pesquisa-ação são favoráveis, uma vez que elas tornam o fato observado como objeto de interação, a qual se torna um elemento do processo de formulação teórica, uma vez que constantemente acontece interação entre o momento da observação e da formação de conceito, bem como entre a pesquisa propriamente dita e o seu desenvolvimento. E nesse processo de ir e vir, é possível que o professor-pesquisador compreenda melhor o fenômeno que estuda para poder propor soluções que possam intervir, de forma planejada, no problema elencado como passível de solução. Além disso, Moita-Lopes (1996) afirma que, ao produzir novos conhecimentos a partir de sua prática, o professor, além de se libertar de desenvolver seu trabalho só por cartilhas de outros, acaba priorizando questões de pesquisa que lhe são mais caras.

O fato de a pesquisa-ação ser da linha alternativa, logo mais flexível do que as pesquisas de cunho positivista, não significa que aquela não tenha caráter científico. Conforme Thiollent (2009, p. 26),

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza.

Na pesquisa-ação, a quantificação não faz sentido, sobretudo quando se obedece a um plano pré-estabelecido, controlado a rigor, para empregar o instrumental estatístico sem respeitar a prática. Todavia, reiteramos que vamos nos utilizar de alguns dados quantitativos, apenas para catalogar os desvios dos alunos. Esses dados terão um tratamento interpretativo, posteriormente. Pesquisas de linha

convencional se tornam limitadas para interpretar fenômenos que ocorrem por meio da interação, pelo fato de haver um distanciamento entre o sujeito, suas experiências de vida e o objeto de pesquisa.

O fato de a metodologia da pesquisa-ação sugerir que a pesquisa e a ação caminhem juntamente num processo dialético, favorece no que objetivamos em nosso trabalho, uma vez que a pesquisa-ação, pela sua flexibilidade, condiciona encaminhamentos para busca de solução para os problemas na prática, de forma ativa e interativa, pois, em se tratando de ensino-aprendizagem, nenhum processo pode ser estanque.

Entretanto, há algumas limitações nesse tipo de pesquisa. Coen e Manin, citados por Engel apontam as mais frequentes:

- o *corpus* da pesquisa-ação é muito restrito, não podendo ser os resultados generalizados, a não ser para a sexta série que participará da investigação;
- o contexto é muito situacional e específico;
- a pesquisa não leva em conta muitas variáveis.

Mesmo levando em conta essas possíveis desvantagens, entendemos ser a pesquisa-ação uma ferramenta valiosa para professores em exercícios repensarem sua prática, ainda que de forma localizada, pois ela trará subsídios razoáveis para minimizar problemas na sala de aula. Ela se constitui em uma abordagem científica, que, embora traga soluções particulares e, talvez, provisórias, exigindo pesquisas mais amplas sobre o tema estudado, ao mesmo tempo ela tenta minimizar problemas educacionais urgentes que não podem ficar à mercê de um tratamento teórico mais amplo.

## 5.2. ETAPAS DA PESQUISA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O trabalho com as atividades de revisão, a partir da natureza da pesquisa-ação, apresentou a seguinte ordem cronológica:

Quadro 4 – Cronograma das ações da pesquisa

| MÊS/ANO | ETAPA  |
|---------|--|
| 03/2014 | Escolha do sexto ano, o qual serviria de parâmetro para o desenvolvimento de nossa pesquisa;   |
| 03/2014 | Seleção do gênero discursivo autobiografia como objeto de análise das dificuldades da turma;   |
| 03/2014 | Aplicação do diagnóstico de produção textual na turma escolhida;   |
| 08/2014 | <p>Catologação dos principais problemas de escrita dos alunos, a partir de categorias analíticas de Bakhtin (1992, 2003), didatizadas por Perfeito (2005, p.9)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• contexto de produção e relação autor/leitor/texto: observação do autor/enunciador, do destinatário, do provável objetivo, do local e da época de publicação e de circulação; exploração das inferências, das críticas, das emoções suscitadas e criação de situações-problema, veiculadas a efeitos de sentido do texto, etc;</li> <li>• conteúdo temático: temas que são tratados em textos pertencentes ao gênero em questão;</li> <li>• organização geral (construção composicional): a antiga superestrutura textual, redimensionada;</li> <li>• marcas linguísticas e enunciativas: características do gênero e do autor, o qual veicula seu texto em determinado gênero (recursos linguístico-expressivos mobilizados);</li> <li>• questões gramaticais gerais, em função de ser uma série inicial do fundamental II.</li> </ul> |
| 12/2014 | Produção de uma proposta de intervenção, a partir de exercícios de revisão, para os problemas mais recorrentes caracterizados na escrita dos alunos em relação às categorias analíticas explicitadas acima.  |

Fonte: Jacinto (2015).

### 5.3 O CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A instituição escolhida para a pesquisa, local onde trabalhamos, é uma escola pública mantida pelo governo do Paraná e se situa no noroeste do estado, especificamente na região norte de Maringá. A instituição foi criada nos anos 80, recebendo, inicialmente, o ensino fundamental. Hoje, seu atendimento se estende até o ensino médio, acolhendo, nos períodos diurno (manhã e vespertino) e noturno, mais de 1.500 alunos.

O colégio possui sala de informática; um laboratório que pode ser usado pelas disciplinas de Ciências, Química e Biologia; uma sala improvisada para atendimento de alunos com dificuldade de aprendizagem nomeada como Sala de Recurso e outra, também, improvisada para a chamada Sala de Apoio; uma biblioteca que tem sido dividida para atender outras demandas da escola; salas de aulas, entre outros espaços de ambiente pedagógico padrão da maioria das escolas públicas do Estado do Paraná.

A maior quantidade de alunos que frequentam a escola são de 6<sup>os</sup>. anos que estão dispostos, no período vespertino, em turmas de vinte e sete a trinta alunos, em média. Destes, em torno de 30% são alunos que já foram retidos alguma vez em anos anteriores, conforme documentos da própria escola.

No que diz respeito ao 6<sup>o</sup> ano que escolhemos para fazermos os estudos e propormos uma atividade de intervenção, trata-se de uma turma de trinta alunos que consta na lista de frequência; no entanto, dessa, vinte e três alunos são frequentes, quatro são faltantes, dois foram transferidos para outra escola e um é desistente. Dos trinta, treze são do sexo feminino; dezessete do sexo masculino. Do grupo que não participou das produções, por serem faltantes, três são do sexo masculino; um, do sexo feminino. Os que participaram das produções, excluindo os transferidos e o desistente, onze são do sexo feminino; doze, do sexo masculino.

Os alunos que produziram o *corpus* analisado nesta pesquisa, treze deles iniciaram o 6<sup>o</sup> ano com a idade de onze anos; sete, com doze e três, com quatorze anos, dos quais um é aluno retido no 6<sup>o</sup> ano na própria escola, com histórico de repetência já em outras instituições, bem como os outros dois; dos três, dois deles possuem diagnóstico de deficiência Intelectual, sendo que um toma Ritalina e o outro não; o terceiro faz uso do mesmo medicamento por ter diagnóstico médico de

Deficit de Atenção e Hiperatividade. Esses alunos frequentam Sala de Recurso duas vezes por semana na própria escola.

De um modo geral, a turma é mediana, ou seja, com base nas experiências de trabalho com os sextos anos, apresentam as mesmas dificuldades no que diz respeito ao reconhecimento de características e funções de um gênero discursivo, na paragrafação, na ortografia, na pontuação de um texto.

No que se refere a mim, que sou um dos professores docentes que trabalha com os 6<sup>os</sup>. anos nessa escola, formei-me em Letras em 1998, pela Universidade Tuiuti do Paraná, situada em Curitiba. Conclui o curso de Pós-graduação *Lato Sensu*, em 2000, na área do Magistério da Educação Básica, com concentração em Língua Portuguesa, pelo Campus Universitário Bezerra de Menezes – Faculdades Integradas “Espírita” de Curitiba, para o qual apresentei como trabalho de conclusão de curso uma pesquisa, intitulado “Variação Linguística: a gíria na escrita”. Essa pesquisa foi permeada com observação de linguagem de um grupo de usuário de droga, alunos do noturno de um colégio da rede pública da região Metropolitana de Curitiba/PR, área sul.

Em 2013, conclui uma pós-graduação *Lato Sensu* em Tecnologias e Educação a Distância, pela Universidade Barão de Mauá, de São Paulo. Para a conclusão dessa, desenvolvi uma pesquisa sobre o preconceito que sofrem os alunos egressos da Educação a distância. Além dessas duas especializações, realizei muitos outros cursos de capacitação, alguns oferecidos pela mantenedora e outros não, a fim de melhorar minha prática como docente.

Comecei, em 1988, a lecionar no Ensino Fundamental I, numa escola municipal da área rural situada na região norte do estado do Paraná. Na época ainda não tinha terminado meu 2<sup>o</sup> grau, como era nominado.

De 1991 a 1994, ministrei cursos na Área Administrativa, pelo SENAC/UNIDADE MÓVEL, no Centro de Integração Comunitária Diva Pereira Gomes (Guarda-Mirim), que fica na avenida Anita Garibaldi – 2.395, no bairro Ahú, em Curitiba, Paraná, onde trabalhava com alunos carentes de 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries. Nos quatro anos sucessivos ao último ano mencionado, continuei ministrando cursos na área Administrativa pelo Programa Linha do Ofício mantido pela FAS – Fundação de Ação Social de Curitiba/PR.

Somente em 1999, após terminar minha graduação, iniciei minhas atividades na rede pública da Educação Básica do Estado do Paraná como professor de

Língua Portuguesa. Em função do baixo salário, principalmente em início de carreira, fui obrigado a trabalhar, durante sete anos, 60 horas: 20 horas em escola particular com o Ensino Fundamental e 40, na rede pública de educação. Hoje, trabalho com Ensino Médio, pela manhã, e no período vespertino com o Ensino Fundamental II, com os 6º anos no colégio onde estamos desenvolvendo essa pesquisa-ação.

Na ânsia de aprimorar meu trabalho e tentar colaborar com os estudos sobre a escrita que busquei pelo Mestrado Profissionalizante em Letras, que teve início em 2013, e foquei nas questões sobre a revisão, espero que o trabalho que estamos desenvolvendo também possa contribuir com a prática de ensino de Língua Materna a outros profissionais da mesma área.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

### 6.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Antes de iniciarmos nossa análise dos dados, apresentamos o comando de produção, que elaboramos, o qual propiciou aos alunos escreverem suas autobiografias para desenvolvermos esta pesquisa-ação. Assim, foi concedido, aleatoriamente aos alunos, um texto autobiográfico para leitura, sem fazer nenhum trabalho preparatório acerca do gênero discursivo, a fim de que realmente pudessemos diagnosticar o que os alunos já tinham internalizado sobre o gênero.

O único fato a destacar é que o texto era enigmático, ou seja, o texto tinha um “eu” como tema, todavia não se apresentava o nome de quem escrevia (autobiografado). Era uma personagem que eles já conheciam muito sobre ela e descobririam de quem se tratava pelas informações do texto (Mickey Mouse). Depois da leitura desse texto, entregou-se o comando de produção, o qual não continha explicações relevantes a respeito do contexto de produção e nada das marcas de estilo do gênero; no entanto, havia algumas pistas na instrução sobre dois itens, pedia-se para organizar o texto numa sequência cronológica, seguindo a ordem temporal em que os fatos haviam acontecido, elemento da construção composicional. Entretanto, nada foi instruído sobre colocar ou não o título; solicitava-se para selecionar alguns fatos da própria vida para serem contados, assim deixando margem para o aluno entender que teria de dar ênfase na própria história, item do contexto de produção. A justificativa para o comando de produção estar incompleto foi para observar como os alunos realizariam a escrita sem todos os elementos das condições de produção, como uma atividade diagnóstica.

A atividade proposta e o comando de produção foram:

Leia o texto abaixo.

### Quem sou eu?

Eu sou um dos personagens mais famosos do mundo. Simpático, fui criado pelo próprio Walt Disney no ano de 1928. A princípio eu era apenas um camundongo falante de uma tira cômica, mas hoje eu me tornei um símbolo reconhecido no mundo todo e a própria marca da empresa Walt Disney.

O meu primeiro nome escolhido foi *Mortimer*, porém este nome era pesado e formal demais para um personagem que deveria encantar o mundo. O nome que eu tenho hoje é bem mais bonito, foi uma sugestão da esposa de Disney. Ao longo dos anos, muitos sócios e empregados dele, que me detestavam, tentaram me tirar de circulação, mas eu era considerado a estrela da sorte de meu criador. A minha criação foi a grande responsável por tirar o estúdio Walt Disney da miséria. Por este motivo, a minha dublagem original no cinema era feita pelo próprio Walt Disney até o ano de 1946.

Para eu estar vivo até hoje, foi necessário me adaptar em cada época. Possuo esta característica atualmente, passando por várias remodelagens, sempre bem aceitas pelo público. A principal modificação foi o rabo e o focinho que se tornaram menores. Porém, as orelhas, minha marca registrada, já sofreram algumas alterações.

Sou adorável e bondoso, tenho uma simpática turma que me acompanha em muitas aventuras. A personagem que mais se parece comigo é a Minnie, minha eterna namorada. Meus dois melhores amigos são Pateta, um cachorro bastante atrapalhado, e Donald, um pato muito mal humorado. Apesar de existirem dezenas de outros personagens no meu desenho, junto com o meu cachorro Pluto, estes são os mais presentes e importantes para mim.

Disponível em: [http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/diario/2013/11/20/interna\\_diario.474767/mickey-comemora-85-anos.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/diario/2013/11/20/interna_diario.474767/mickey-comemora-85-anos.shtml). Acessado em mar. 2014. Acessado em mar. 2014. Adaptado.

### PROPOSTA DE PRODUÇÃO

Agora que você já leu a biografia do Mickey Mouse, você irá escrever a sua autobiografia. Seu texto precisa mostrar diferentes aspectos pessoais que compõem sua vida, isto é, apresentar um levantamento tanto dos aspectos mais marcantes quanto de situações cotidianas que você considerar interessante publicar.

Para produzir sua autobiografia, siga algumas instruções.

- a) Selecione alguns fatos de sua vida que você gostaria de narrar na sua autobiografia, como: nome, idade, lugar onde mora, gostos e preferências, esportes que pratica, acontecimentos alegres e/ou tristes, jeito de ser e de agir;
- b) Faça uma lista dos fatos escolhidos e pense em como contá-los;
- c) Organize-os em sequência cronológica, isto é, na ordem temporal em que ocorrem.

Para fazermos o diagnóstico dos principais problemas recorrentes da escrita dos alunos, na coleta de dados, elegemos as categorias analíticas de Bakhtin (1992, 2003), didatizadas por Perfeito (2005). Segundo a autora, a categorização tem sido tomada, com o intuito de se fazer a transposição didática do gênero discursivo, como objeto de estudo pelos PCNs (BRASIL, 1997; 1998) e por diversos estudiosos da área da Linguística Aplicada. Inclusive a própria autora se baseia nas categorizações dos gêneros em grupo e nas especificidades que cada gênero possui no que concerne: *ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à construção composicional, ao estilo* e fundamenta-se, também, em Barbosa (2001),

a fim de elaborar um roteiro de categorizações que sirva para se fazer análise, no espaço escolar, de textos de diversos gêneros discursivos com ordens distintas.

É com base nessas categorias que faremos o levantamento dos principais desvios de escrita de nossos alunos, com a transposição didática do gênero autobiografia.

E, embora não faça parte das categorias propostas por Perfeito (2005), consideraremos também para a análise os aspectos gramaticais que aparecem com maior recorrência na escrita dos alunos, tendo em vista tratar-se de um 6º ano, pois, conforme Nascimento (2007), toda proposta de transposição didática de gêneros em séries iniciais pode e deve conter exercícios pontuais de gramática. Para tanto, faremos uso de teorias que tratam dos estudos da fonologia e da variação linguística encontrados em Cagliari (2002), Oliveira (2005), Bagno (2007), Barros (2011) e Silva (2012).

## 6.2 PROBLEMAS NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Estudamos em Bakhtin/Volochinov (2006) que o objetivo da interação ou o querer dizer do locutor define a escolha de determinado gênero discursivo, pois à medida que o indivíduo se insere em atividades humanas de esferas sociais diferentes, o gênero que se usa naquela situação de comunicação também se diferencia (BAKHTIN, 1997). O liame entre autor, leitor e texto estabelece uma relação valorativa com o conteúdo veiculado, que se constitui no campo da atividade em que acontece e circula a comunicação. Nesse sentido, as condições de produção de um texto de determinado gênero se integram na ação do locutor em enunciar, do interlocutor como receptor na interação, do provável objetivo da enunciação, do local e da época de publicação (PERFEITO, 2005).

Para fazermos nossa análise dessa categoria do gênero do discurso escrito pelos alunos, partiremos do princípio que o item autor está presente nas produções porque houve uma enunciação por um autor, mesmo que esse não estivesse produzindo um enunciado concreto. Para o aluno-autor, inexperiente em produção do gênero autobiografia, havia um espaço social, a sala de aula; um interlocutor, nesse caso o professor, que lia sua redação. Nesse sentido, para o aluno haveria,

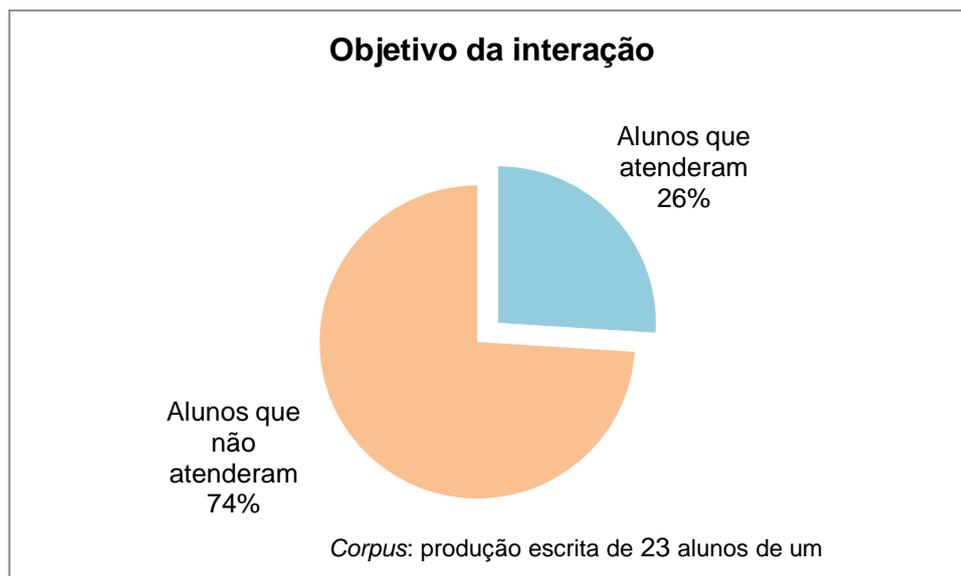
de maneira inconsciente, uma situação social mais imediata (BAKHTIN; VOLOCHINOV 2006).

O suporte material para circulação do gênero não foi mencionado no comando de produção, não havia suporte para circulação dos textos redigidos, o que compromete o meio social mais amplo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006) e deixa no vácuo o intuito da produção. Dos elementos que constituem o contexto de produção – esfera, objetivo, autor, interlocutor, relações interdiscursivas -, vamos nos debruçar no objetivo da interação do gênero discursivo produzido, que foi o elemento mais problemático do contexto de produção.

Das 23 produções coletadas, detectamos que 17 apresentaram problemas quanto ao objetivo da interação, as produções (doravante P) P1, P2, P3, P4, P6, P8, P9, P10, P14, P15, P16, P17, P18, P20, P21, P22, P23.

A seguir apresentamos esses dados num gráfico para melhor elucidar os números a respeito dessa questão.

**Gráfico 1 – Resultado da análise do contexto de produção: objetivo da interação**



Fonte: Jacinto (2015).

Dessas, compilamos 3 para exemplificação: a P1, P10, P20, das quais omitimos todos os nomes, usamos apenas para referência suas iniciais.

P1

Eu sou A. Tenho 12 anos  
 eu moro no jardim capangas em uma casa pequena.  
 eu gosto de comer massa de chocolate e fazer  
 e o meu esporte favorito é Zicrito e jogar natação.

Eu gosto de ler alguns mas quando alguém me tira do sério eu penso as coisas, e quando meus Pais se separaram a minha vida se tornou um inferno e eu não vou mais viver aqui por isso meu pai e eu vamos para o Brasil o natal e a minha mãe Pedrinha por ele voltar para casa e ele falou que não pensa ele pensar e falar não voltar por isso quando ele falou que não voltar eu fiquei tão triste que eu falei para Deus e o meu nome mudou e transformou e agora eu vou viver mais na Pólya nos Brás e o meu nome foi o meu nome eu tenho voltado para casa.

Eu falo a minha vida desde Pequeno

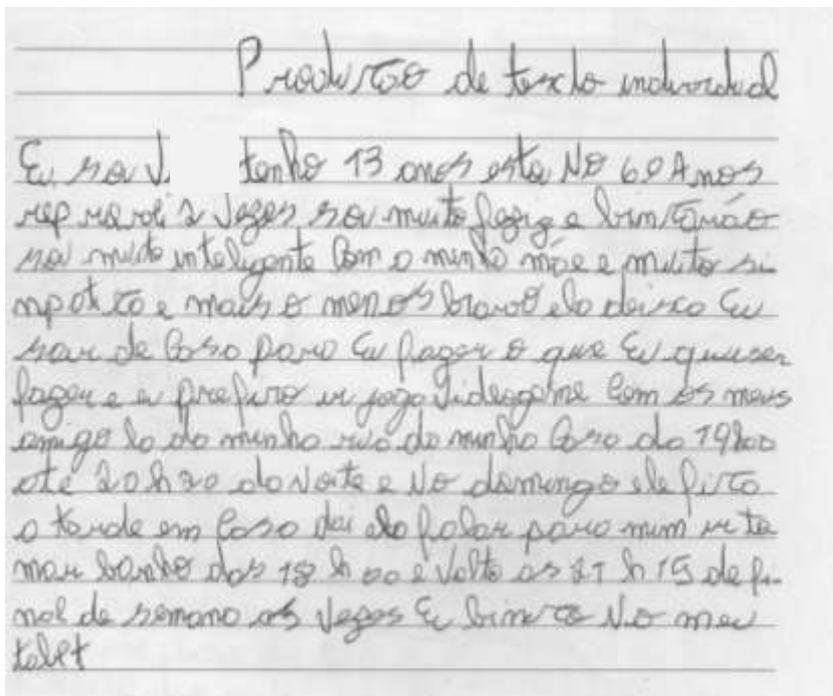
Na eu vou na igreja com os meus Pais eu sou muito feliz e feliz de sempre e eu garanto que a minha história foi o passado e o presente fim.

O autor "A" inicia seu texto apresentando-se com o nome, a idade, o local de residência. Já em seguida, no mesmo parágrafo, usa o tempo verbal no presente do indicativo para contar as coisas de que gosta de comer e fazer; serve-se do mesmo vocábulo e tempo verbal para iniciar outro parágrafo e fazer menção sobre sua personalidade. De imediato, traz um relato de um fato que aconteceu com seus pais que toma grande parte de sua redação e finaliza com mais um parágrafo que volta a falar de si, utilizando, novamente, o presente do indicativo.

É patente que, nessa produção, a aluna não atendeu com o objetivo da produção, apesar de iniciar sua autobiografia apresentando-se como o nome, informação que pode fazer parte introdutória desse tipo de gênero discursivo; já inicia informando a idade que possui, deixando para o leitor a tarefa de calcular seu

ano de nascimento. Todavia, quase todo segundo parágrafo, a autora faz um relato do momento da separação dos pais e os efeitos disso na sua vida, como seria um “sonho” ter o pai de volta pra casa. Esse fato, que deveria ser apenas citado, acaba se tornando o principal motivo do texto, que funciona como uma espécie de desabafo da aluna em torno do momento da separação dos pais, o que altera a finalidade do texto que passa a relatar os efeitos da separação na vida da aluna e não relatar os principais fatos de sua vida. Ao dar ênfase a um único fato, a aluna acaba passando da autobiografia para o relato de experiência vivida. Ao fazer isso, a aluna sai do foco do intuito discursivo, que é relatar as principais ocorrências da própria vida do autor, organizados numa ordem temporal.

P10



Achamos importante ressaltar que o aluno, autor dessa redação, possui laudo médico de Deficiência Intelectual, usa Ritalina diariamente e frequentou sala de recursos no ano de 2014. O texto é iniciado com um título que prenuncia que o intuito discursivo está prejudicado. O título, segundo Carvalho (2012), é um dos elementos que adiantam que o texto que será lido é uma autobiografia e isso não é cumprido no texto do aluno, de início.

O aluno “V” elabora suas ideias num único parágrafo, no qual inicia apresentando somente o seu primeiro nome, a idade, também deixando ao leitor a tarefa de calcular a data de nascimento. Utiliza um verbo no pretérito perfeito para

informar quantas vezes sofreu de reprovação escolar e, em seguida, utiliza o tempo verbal no presente do indicativo para anunciar sobre sua personalidade e de sua mãe, com seqüências predominantemente descritivas. Imediatamente, traz uma ação da mãe utilizando o presente do indicativo. Com o mesmo tempo verbal descreve suas preferências, volta a falar de outra ação de sua mãe, depois outra dele. Todas essas marcas, dos tempos verbais como a predominância de seqüências descritivas, não caracterizam o gênero autobiografia e, portanto, não auxiliam na finalidade do próprio gênero.

Assim como na P1, o autor, por falta de experiência com o gênero proposto para produção, não consegue se ater a uma ordem linear para mostrar as principais ocorrências de sua própria vida, logo, sem emprego de formas verbais no pretérito (perfeito ou imperfeito), marcação temporal que são regularidades do gênero autobiografia (CARVALHO, 2012). O texto é estratificado num ir e vir da consciência, ora com seqüências descritivas; ora, narrativas, sem uma organização das ideias numa ordem cronológica dos fatos. O objetivo do texto, portanto, não foi o de relatar cronologicamente fatos da vida pessoal, mas, sim, o de descrever sobre seus gostos e sua personalidade.

P20

Como sou eu?  
 Eu sou Nf tenho 11 anos  
 gosto de animar e de carter.  
 Moro em Marungá na cidade  
 Ilhéus.  
 Alguns dos esporte e natação  
 e carter. Sou um pouco nervoso  
 as vezes quando as coisas não  
 da certo mais tirando isso  
 sou calma.  
 Sou Bagunzeiro as vezes  
 porque gosto de algumas coisas  
 que muitas não gostam tipo  
 Pagar trilha de Bicicleta, Brincar  
 igual indio com lança arco  
 e flecha e pescar.  
 Mas isso tudo que falei é  
 deis de piquena lá pelos 4  
 anos de idade fui agitado

A produção de “M” inicia com um título que não poderia ser de uma autobiografia (faremos a análise desse quesito no próximo subitem). Apresenta, no primeiro parágrafo, seu primeiro nome, apenas, sua idade, como as analisadas anteriormente. Utiliza tempos verbais no presente do indicativo para mencionar seus gostos, onde mora. Continua num outro parágrafo usando o mesmo tempo verbal para expor os tipos de esporte que pratica, sua personalidade. Permanece com o mesmo tempo verbal no terceiro parágrafo, continuando a falar de sua personalidade e das coisas de que gosta de fazer; somente no último parágrafo que aparece a forma verbal no pretérito perfeito, para revelar um fato de sua personalidade quando tinha quatro anos, a última delas equivocada, pois deveria usar o imperfeito.

O aluno fala sobre si, mas numa grande sequência descritiva, o que faz é descrever sobre seus gostos, sua personalidade. O fato de não haver sequência narrativa faz com que o texto redigido se distancie de uma autobiografia, não há narração de fatos guardados na memória organizados numa ordem temporal, mesmo constando esse elemento no comando de produção. Mesmo o aluno sabendo que, para fazer uma autobiografia, precisa falar de si, não atende o objetivo discursivo, que consta do contexto de produção das autobiografias, de mostrar as principais ocorrências de sua própria vida numa ordem cronológica.

Com esses dados em mãos, constatamos que é precípuo pautar em nossa proposta de produção didática o elemento objetivo da interação, que compõe o contexto de produção, uma vez que a maior parte dos alunos não atende essa particularidade, que é um dos itens balizadores do gênero autobiografia (CARVALHO, 2012).

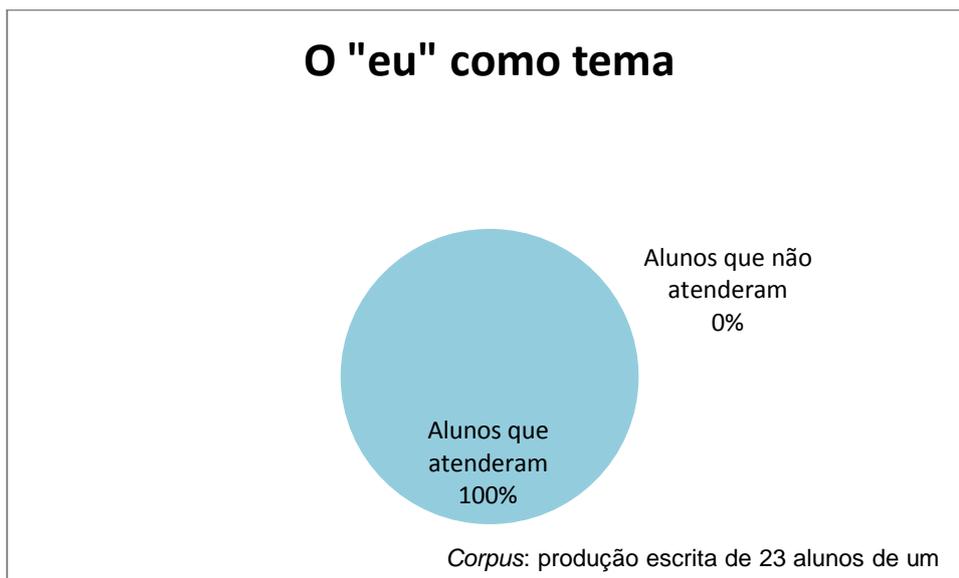
#### 6.4 PROBLEMAS NO CONTEÚDO TEMÁTICO

O *eu* como tema da autobiografia, como vimos em Barros (2006), é uma das afirmações inquestionáveis pelos estudiosos que estudam esse gênero discursivo. Talvez, por esse motivo, o resultado de nossa análise acerca dessa categoria da autobiografia, não foi encontrada a ausência desse elemento em nenhuma produção. Todos os alunos que participaram dessa pesquisa como escritores trazem consigo que, numa autobiografia, o sujeito precisa falar sobre si.

Isso não significa que têm a consciência de que, para escrever um gênero discursivo dessa ordem, tenham que fazer contar sobre sua própria história de vida, fazendo relação com a interação social vivida e usando, para isso, formas verbais adequadas para o gênero. Até mesmo as produções que apresentaram maiores problemas em outros aspectos, como a P2, P6, P11, P16 e P20, mantiveram o conteúdo temático do gênero em questão.

A seguir, expomos, no gráfico 2, para melhor ilustrar.

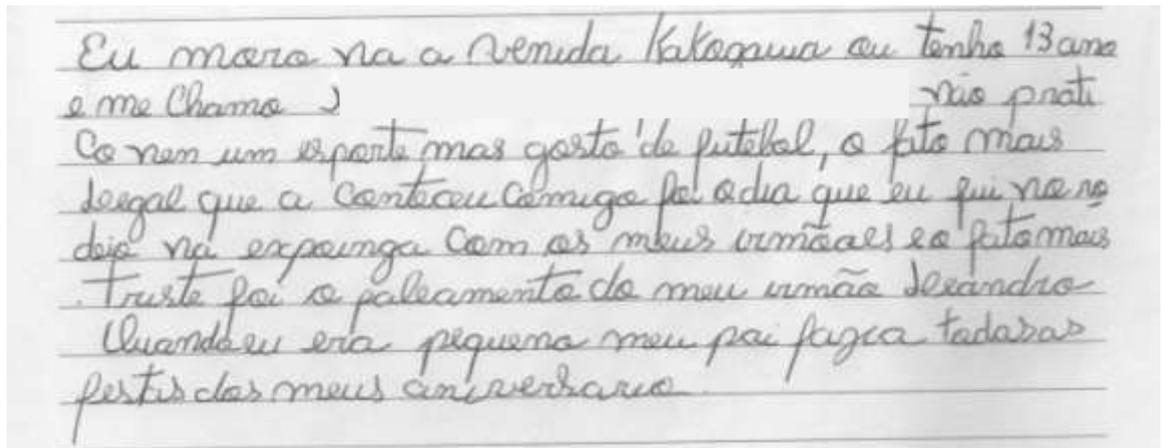
**Gráfico 2 – Resultado de análise do “eu” como tema**



Fonte: Jacinto (2015).

Das produções explicitadas acima, escolhemos as duas primeiras para exemplificar, uma vez que há recorrência de problemas da forma e do conteúdo. Todavia há o interesse do autor de se colocar como protagonista dos fatos narrados.

P2



Nessa produção, é visível a presença de desvios nos mecanismos textuais (linguístico-discursivos) e discursivos.

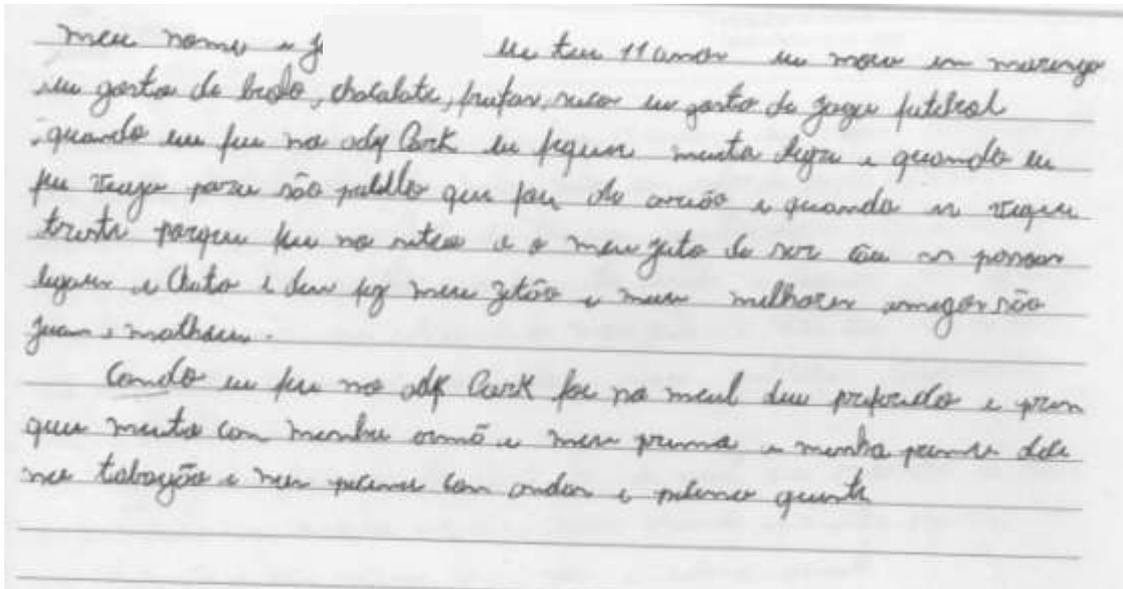
No plano linguístico-discursivo, apresenta problemas com a ortografia, ao segmentar palavras como “nem um” como pronome indefinido “nenhum”, “a conteceu” por aconteceu e “a venida” por “avenida” e na acentuação gráfica por não empregar o acento agudo nas palavras oxítona “expoungá”, paroxítona “aniversário”; na coesão, pelo fato de ser precária a pontuação geral do texto, por exemplo, “Eu moro na a venida Kakogua eu tenho 13 ano e me chamo J não pratico nem um esporte mas gosto de futebol”. Observa-se que o aluno dá uma série de informações sem usar vírgulas para separar suas ideias e não utiliza o ponto ao encerrar sua apresentação pessoal, para informar o esporte que pratica. Por essa razão, também acaba por comprometer a conexão entre as ideias e progressão temática, comprometendo, também, a coerência do texto. Não faz apagamento de pronome como em “eu moro”, “eu tenho”, “eu fui no rodeio”.

No plano discursivo, há uma valorização do predomínio do tipo do discurso da ordem do narrar, ao priorizar sequências narrativas, relatando fatos que aconteceram de sua vida; no entanto, foge do objetivo da interação por não escrever uma autobiografia e, sim, um rápido relato de experiência vivida que não segue uma ordem cronológica dos fatos.

No entanto, o interlocutor se mantém com foco no que se refere a sua pessoa: onde mora, idade, nome, o que faz, o que gosta, os fatos que mais marcaram em sua vida, ou seja, sabe que, para produzir uma autobiografia, é

preciso falar de si mesmo, ainda que falar de si mesmo possa ser parte significativa do conteúdo temático de outros gêneros, como o relato. Porém, mesmo nos casos em que verificamos a incidência de relatos ou meras descrições, o “eu” como tema da autobiografia manteve-se.

P6



Na produção seis, os problemas também são notórios e diversos. Na capacidade linguístico-discursiva percebe-se inadequação no plano da ortografia. “J” escreve “viaja” em vez de “viajar”, “condo” por “quando” e não acentua graficamente palavras como “sítio” tão utilizadas, provavelmente, em seu meio social, entre outros.

No plano da coesão, não há conexão entre as ideias. Um exemplo: “[...] quando eu fui no ody Park eu fiquei muito alegre e quando eu fui viaja para são paulo que foi de avião e quando eu viquei triste porque fui no sitio [...]”. Observa-se nesse fragmento que o aluno não traz informações para seu texto de maneira articulada; as ideias são emboladas à medida que saem do seu pensamento e, para aumentar o caos, não possui domínio da pontuação, não se preocupa em não repetir o conectivo “e”, repetição excessiva do pônimo “eu”, que aumenta o grau de comprometimento, não só da coesão como da coerência.

No plano discursivo, há problemas com o objetivo da interação por não seguir uma ordem temporal das ações que tentou relatar. As informações do texto seguem uma ordem desconexa: inicia apresentando-se, fala de seus gostos, um fato que deixou feliz e outro triste, fala de sua personalidade e retoma a ocorrência que o

deixou feliz para contar algo a respeito. Há uma tentativa de manter o texto com sequência narrativa, mas se perde na sequência lógica das ocorrências. Além disso, não coloca título e não faz o apagamento de pronome da primeira pessoa: segue escrevendo “eu moro em maringa”, “eu gosto de bolo”, “eu gosto de joga futebol”. Logo, não atende os pré-requisitos de uma autobiografia. Apesar disso, o autor preocupou-se com o tema e tentou contar fatos de sua própria vida, identificando-se pelo nome, idade, onde mora, relatando o que gosta de comer e fazer e fatos que aconteceram em sua vida, que estão marcados na memória, a qual é responsável pelas lembranças, que são o fomento das autobiografias (CARVALHO, 2012).

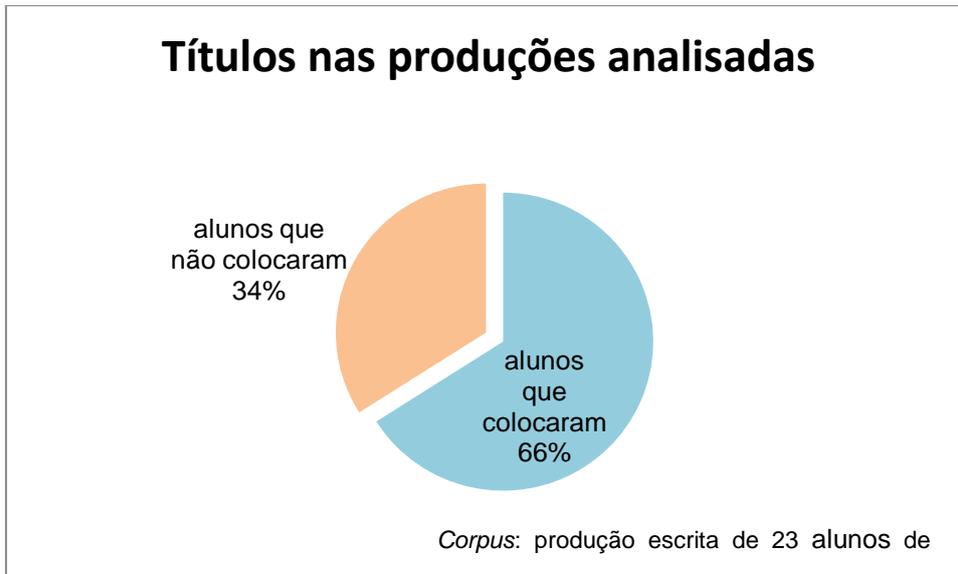
## 6.5 PROBLEMAS NA CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL

Perscrutamos em Bakhtin (1997), que a estrutura composicional é uma dos três elementos indissolúveis dos gêneros discursivos, juntamente com o tema, que analisamos nos textos dos alunos, bem como as marcas de estilo para as quais daremos atenção no próximo subitem. A forma como o gênero se compõe é um dos fatores que os diferencia de outros. A teoria da relatividade dos gêneros, postulada por esse autor, nos orienta que, quando optamos por usar determinado gênero discursivo para uma interação comunicativa, estamos escolhendo configurações que convergem na concretização daquele objeto, mesmo que não sejam estruturas estáticas. É necessário conhecer a especificidade de cada gênero para poder fazer uso com proficiência. Segundo Marcushi (2008, p. 86), “não se pode fazer qualquer coisa”.

De acordo com Carvalho (2011), as autobiografias apresentam dois elementos que compõem a estrutura composicional desse gênero discursivo: o título, que adianta, que se trata de uma autobiografia, e a ordem cronológica dos fatos que partem de um período mais distante para um mais recente. A seguir, iniciaremos a análise nos textos dos alunos desses dois quesitos.

Apesar de, no comando de produção não ter sido solicitado para colocação de título, a maioria demonstrou entender que era preciso empregá-lo. Das 23 produções analisadas, 8 aparecem sem a colocação de título: P1, P2, P6, P8, P10, P15, P19, P2, análise que demonstramos abaixo expressa em porcentagem no gráfico 3.

Gráfico 3 – Resultado de análise do elemento título



Fonte: Jacinto (2015).

Dos que colocaram título em suas produções, nem todos atenderam à função basilar desse elemento, pois, conforme Carvalho (2011), toda autobiografia apresenta um título que preconiza ao leitor de que o texto que será lido será um texto desse gênero. Para maior clareza desse aspecto, fizemos o seguinte levantamento na tabela 1, para, posteriormente, analisarmos essa questão.

Tabela 1 – Títulos que apareceram nas produções analisadas

| Títulos das produções | Identificação                        | Total |
|-----------------------|--------------------------------------|-------|
| “Quem sou eu”         | P4, P5, P9, P12, P14, P16, P18, P23. | 8     |
| “Minha vida”          | P11, P13                             | 2     |
| “Minha história”      | P7, P22                              | 2     |
| “Eu em palavras”      | P3                                   | 1     |
| “Sobre minha vida”    | P17                                  | 1     |
| “Como sou eu”         | P20                                  | 1     |

Fonte: Jacinto (2015).

Desses títulos escolhidos pelos alunos-autores, é patente que o último da lista “Como sou eu”, P20, não desempenha o papel de adiantar ao leitor que o texto produzido se trata de uma autobiografia, o que não acontece com os demais. Nestes

casos, apesar do aluno tentar produzir um texto desse gênero, perde-se no seu intuito discursivo, uma vez que transparece já no título que vai escrever uma descrição, o que se confirma no desenvolvimento do texto, quando, numa predominante sequência descritiva, preocupa-se apenas em retratar seus gostos e personalidades, como observados no segmento contexto de produção, distanciando-se da produção do gênero solicitado que se concretiza preeminentemente com a ordem do narrar.

Os cinco primeiros títulos apresentados na tabela se efetivam como próprios para textos do gênero autobiografia, pelo fato de anteciparem que o autor tem a intenção de relatar fatos ocorridos em sua própria vida e demonstra preocupação com seu destinatário, mesmo que isso não se concretize no desenrolar da produção. Desses, escolhemos o mais cogitado para comentarmos.

O título “Quem sou eu” é o mais utilizado pelo fato de instigar o interlocutor a querer conhecer quem está escrevendo. O mesmo acontece com os outros. Isso demonstra que o locutor está preocupado com seu interlocutor. Todo enunciado é produzido para alguém e com a finalidade de incitar uma reação-resposta nesse destinatário (Bakhtin, 1997). Além disso, ao colocar o pronome interrogativo “quem”, provoca na própria consciência do autor a busca de uma significação ou resposta do estar no mundo, de sua existência, ou seja, todo indivíduo tem sua história por existir, por estar em contato com o outro. Isso fomenta buscar compreender sua formação como indivíduos constituídos no meio social em que vivem. A autobiografia, por ter o “eu” como tema, propicia à consciência, à visão, ao discurso uma melhor percepção, por parte de quem se posiciona como protagonista de uma narrativa, de sua própria vida (BAKHTIN, 1997), a começar pelo título.

Apesar de o título ser instigante e atingir o intuito exigido para um gênero autobiografia, como destaca Carvalho (2011), nem todas as produções correspondem a essa expectativa. Para exemplificarmos essa questão, escolhemos uma das oito que elegeram o título “Quem sou eu”.

P16

Quem sou eu  
 Meu nome é L tenho 12  
 anos eu nasci em paracambi  
 moro na bairro copa cabana  
 e o nome de meu pai Pedro  
 Gabriel do Santos nº9. Eu gosto  
 do meu nome, meu pai e minha  
 mãe discutiram pelo meu  
 nome de Lucas gosto muito  
 do meu nome, eu gosto  
 futebol, gosto de portica  
 futebol, de ficar com a  
 eu time, meu grupo de res  
 e de ficar com as parcas,  
 meus, melhorar amigos da  
 family, Dander, Luana, Lucas,  
 Guilherme, vicente, Crabella  
 etc.

A produção de “L” tem um título que provoca no leitor uma expectativa que irá ler uma autobiografia. No entanto, o aluno foge desse objetivo ao priorizar sequências descritivas, retratando o que gosta e sua personalidade. A cronologia temporal é inexistente em função do texto não estar apresentado na ordem do narrar Carvalho (2011), além de outros elementos relevantes e específicos desse tipo de discurso que deveriam estar presentes, como a predominância de formas verbais no pretérito. O aluno desenvolve sua composição com a maioria dos verbos no presente do indicativo, a forma verbal do pretérito imperfeito muito pouco aparece e prejudica a cronologia que um texto desse gênero exige, comprometendo, assim, a coerência e a finalidade discursiva.

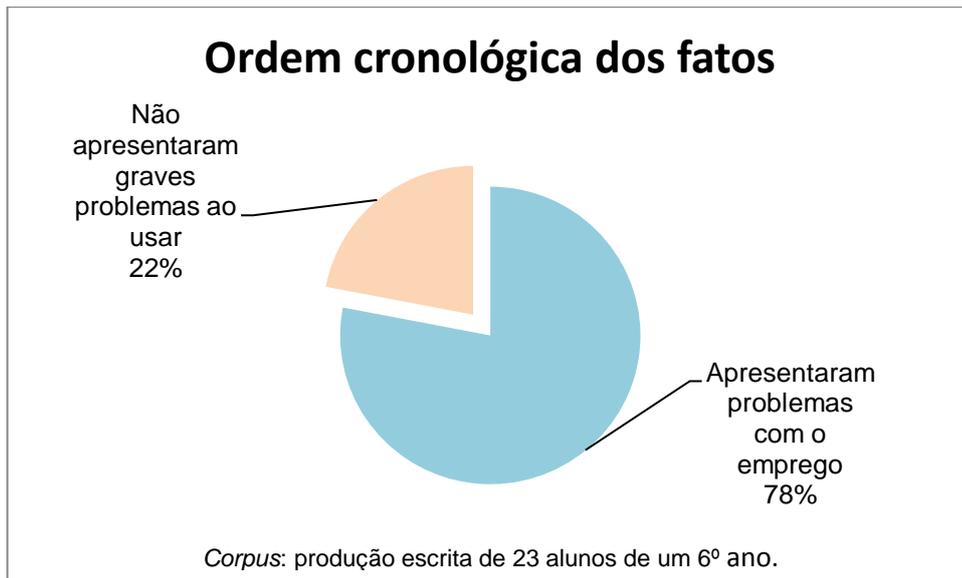
Em resumo, mesmo algumas produções apresentando problemas na sua forma e no seu conteúdo e um dos títulos não atender a peculiaridade do gênero autobiografia, o saldo é positivo nesse quesito colocação de título, pois, excluindo o que anunciou em fazer uma descrição (Como sou eu), todos os outros respeitaram o fato de adiantar, por meio do título, o gênero que seria produzido.

No que se refere ao outro elemento da estrutura composicional - a ordem cronológica dos fatos -, pudemos observar que os alunos apresentaram grande

dificuldade em empregar esse recurso linguístico. Das 23 produções analisadas, 18 apresentaram problemas, ou porque os alunos usaram termos que marcam um tempo, mas que não o delimitam, ou por não terem usado, em nenhum momento, a saber: P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P14, P15, P16, P17, P18, P20, P21, P22, P23.

Abaixo, apresentamos o gráfico 4 em porcentagem para melhor ilustrar.

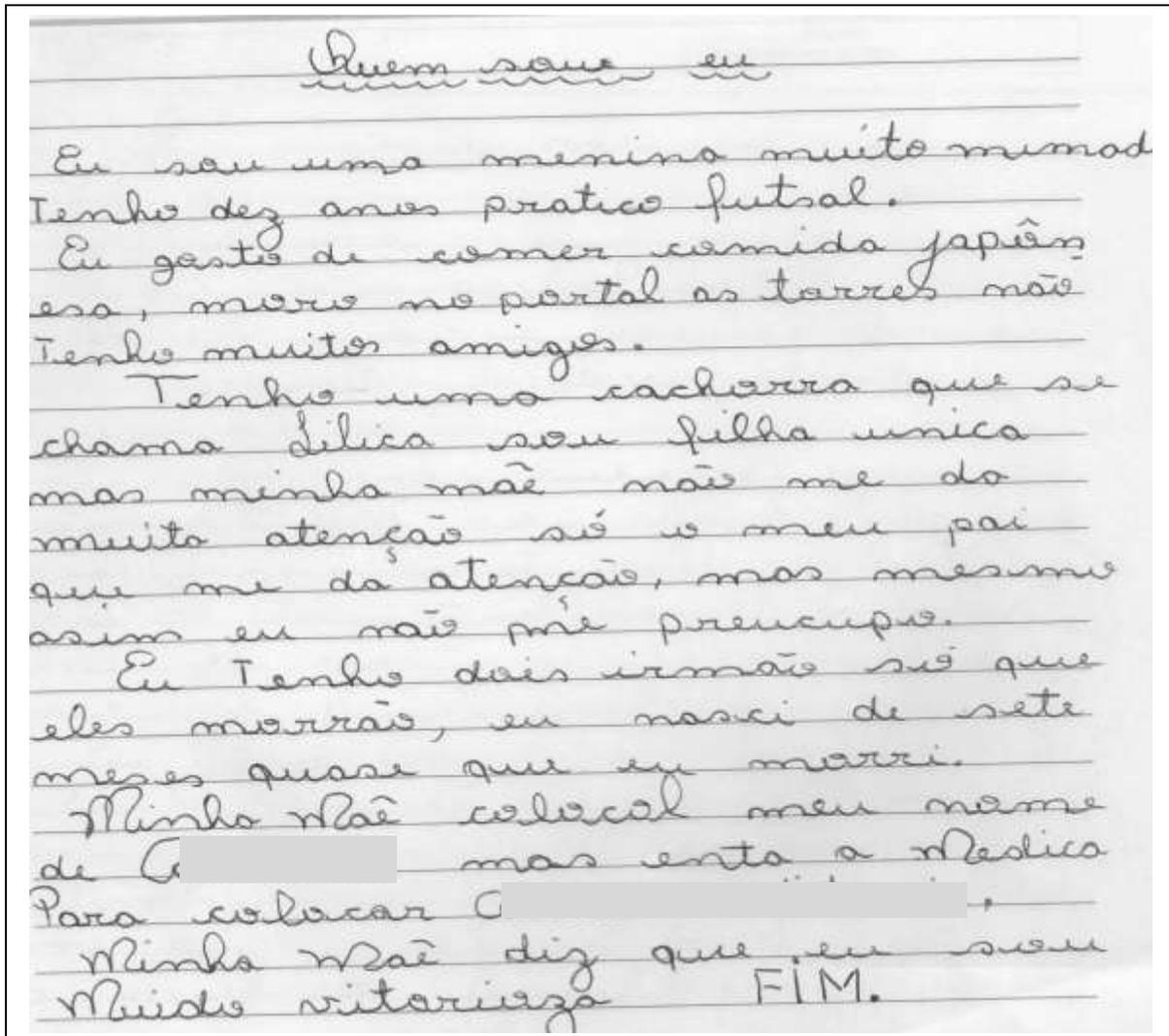
**Gráfico 4 – Resultado de análise da ordem cronológica dos fatos.**



Fonte: Jacinto (2015).

Compilamos, para exemplificar, duas produções: a P23, na qual o aluno-autor não empregou palavras ou expressões que sincronizam a ordem cronológica dos fatos, e a P9, que exemplifica que foram empregadas. Entretanto, não objetivam a progressão temporal do texto.

P23

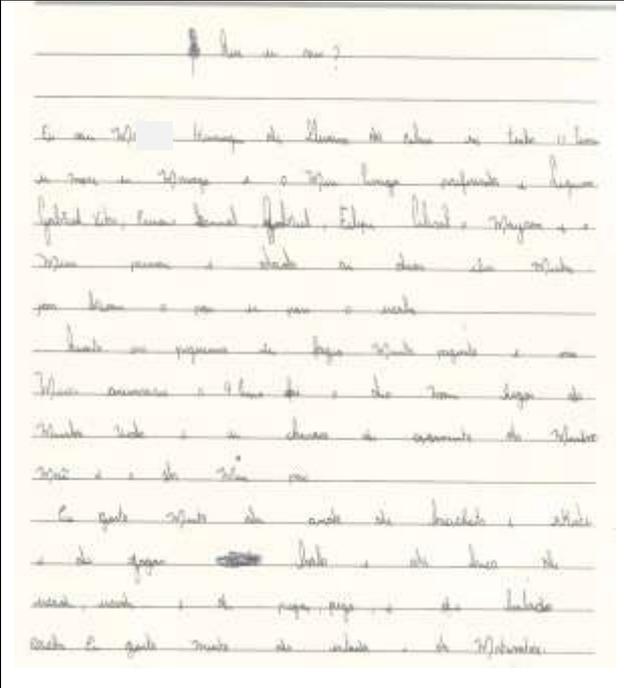


“C” inicia seu texto retratando uma característica de sua personalidade, apresenta sua idade e que pratica de esporte. Abre um segundo parágrafo para externar o que gosta de comer, onde mora e, novamente, sobre sua personalidade. Em outro parágrafo afirma que tem um animal de estimação, é filha única e não se preocupa pelo fato somente do pai lhe dar mais atenção. Abre o quarto parágrafo para informar que possui dois irmãos mortos e que quase morreu por ter nascido precoce. No quinto parágrafo, apresenta-se com os dois primeiros nomes, tentando explicar que o segundo foi sugestão da médica. E, no último parágrafo, traz a voz da mãe no discurso indireto.

Observamos, nessa produção, que há problemas com a sequência lógica das informações, bem como com a temporalidade. O predomínio de formas verbais no presente do indicativo demonstra que a autora desconhece que, nas autobiografias,

as formas verbais no pretérito precisam ser evidenciadas, uma vez que as ações devem ser narradas numa defluência, de maneira que haja uma progressão lógica naquilo que está sendo narrado. Por não haver fatos relatados com essa preocupação temporal, a produção é isenta de termos ou expressões que demarcariam a ordem cronológica dos fatos.

P9

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Que eu sou?</p> <p>Eu sou "M" eu tenho 11 anos eu moro em Maringa e o Meu Amigo preferido e Luquina, Gabriel, Vitor, Erimar, Samuel, Gabriel, Felipe, Alival e Maycon e o meu primo todo os dias eles me chamam brincar e para ir para a escola</p> <p>Quanto era pequeno eu fazia muita pergunta e no Meu aniversario a 4 anos foi o dia mais legal da Minha vida e o churrasco de casamento da minha mãe e o do Meu pai.</p> <p>Eu gosto Muito de andar de bicicleta e skate e de jogar bola e de brincar de esconde, esconde e de pega, pega, e de balada rock Eu gosto muito de estudar e de Matematica.</p> |
|--|---|

Na P9, o autor inicia se identificando com o nome completo, idade, onde mora, apresenta seus amigos preferidos, informa que seu primo o chama todos os dias para brincar e para ir à escola. No segundo parágrafo, relata um traço de sua personalidade quando tinha menos idade e dois eventos que marcaram sua vida: seu aniversário e o churrasco que aconteceu no casamento dos pais. No último parágrafo, relata o que gosta de fazer.

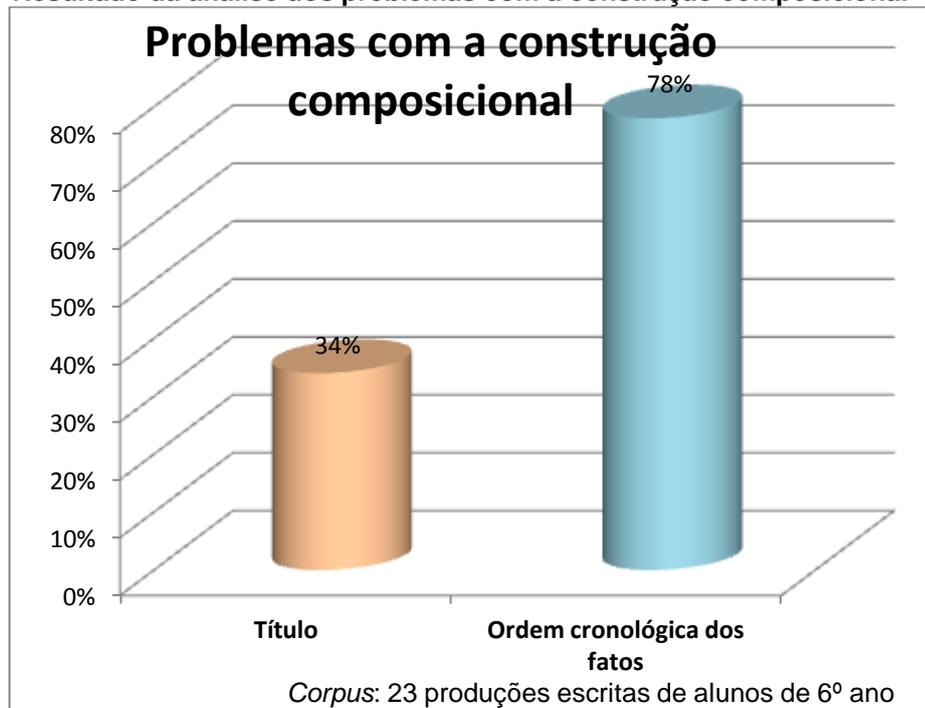
Ao iniciar seu texto com nome, idade, onde mora, o aluno demonstra conhecer como se deve começar um texto autobiográfico, contudo, na sequência dessas informações, desvia-se desse objetivo, uma vez que faz uma breve exposição dos amigos que gosta e uma ação de seu primo, fugindo do eixo norteador que seria continuar relatando ocorrências sobre si numa ordem cronológica. Não há consciência da organização temporal do texto, tanto que não prepara fatos do primeiro parágrafo para ser sucedido no segundo.

“M” abre um segundo parágrafo com a palavra “quando”, que situa o fato narrado num tempo indeterminado seguido de duas formas verbais no pretérito imperfeito do modo indicativo: “era” e “fazia”. Todavia não se estende numa narração sequenciada, muda de imediato para um fato que aconteceu quando tinha 4 anos sem dar informações ao leitor do que aconteceu em seu aniversário, sintetizando com um advérbio “legal”. O mesmo faz tratar do churrasco no casamento dos pais. Esse foi o único momento em que o autor tentou trazer a questão temporal para seu texto. Mesmo assim, não conseguiu empregar esse recurso respeitando a cronologia dos eventos que tentou relatar. Com a expressão “quando era pequeno”, o leitor não adivinha se o locutor está se referindo a fatos que aconteceram antes ou depois de ter feito 4 anos. Igualmente, com o acontecido no casamento dos pais.

O terceiro parágrafo é finalizado com o presente do indicativo para descrever o que gosta de fazer, sem fazer relação cronológica temporal com os parágrafos anteriores. Segundo Carvalho (2011), a ordem cronológica dos fatos deve partir do período mais distante para o mais recente. Essa evolução não é percebida no texto de “M”.

Em síntese, o problema que se salienta na apuração dos dados dos elementos que se agrupam na estrutura composicional do gênero autobiografia nos *corpus* analisados é a ordem cronológica dos fatos, como pode ser visto no gráfico número 5.

**Gráfico 5 – Resultado da análise dos problemas com a construção composicional**



Fonte: Jacinto (2015).

É nesse tópico da estrutura do gênero autobiografia que iremos desenvolver atividades de revisão que subsidiem alunos de 6ºs anos a ampliar seus conhecimentos acerca desse gênero discursivo.

## 6.6 PROBLEMAS NAS MARCAS ESTILÍSTICAS DO GÊNERO

Estudamos que os gêneros discursivos se integram na necessidade do indivíduo de interagir por meio da comunicação, em uma dada esfera social que se encadeia com os demais elementos do contexto de produção e vão articular, nesses objetos, regularidades relativas, refletidas nos temas possíveis, no conjunto das relações da estrutura e estilo (BAKHTIN, 1997). Dessas categorias, analisamos anteriormente nos textos dos alunos aspectos relevantes e pertinentes ao conteúdo temático do gênero discursivo autobiografia, bem como da construção composicional. Neste subitem, debruçar-nos-emos sobre os problemas das marcas linguísticas e enunciativas, as quais são, conforme Perfeito (2005), recursos linguísticos-expressivos mobilizados num dado gênero discursivo, no nosso caso da autobiografia.

Segundo Carvalho (2011), os elementos que compõem as marcas de estilo do gênero autobiografia que, ao nosso ver, seriam internalizados em um sexto ano, são:

- dêiticos pessoais, em sua maioria na primeira pessoa;
- o tipo de discurso da ordem do narrar (relato interativo);
- predomínio de tempos verbais: pretérito perfeito e imperfeito;
- organizadores temporais;
- anáforas nominais e pronominais;
- o emprego de apagamento de pronome;
- a presença de expressões modalizadoras lógicas e apreciativas.

Considerando esses elementos elencados e feita a análise, catalogamos, das 23 produções coletadas, os problemas encontrados no que tocam esses elementos estabilizadores das marcas estilísticas do gênero autobiografia e expomos, abaixo, na tabela número 2.

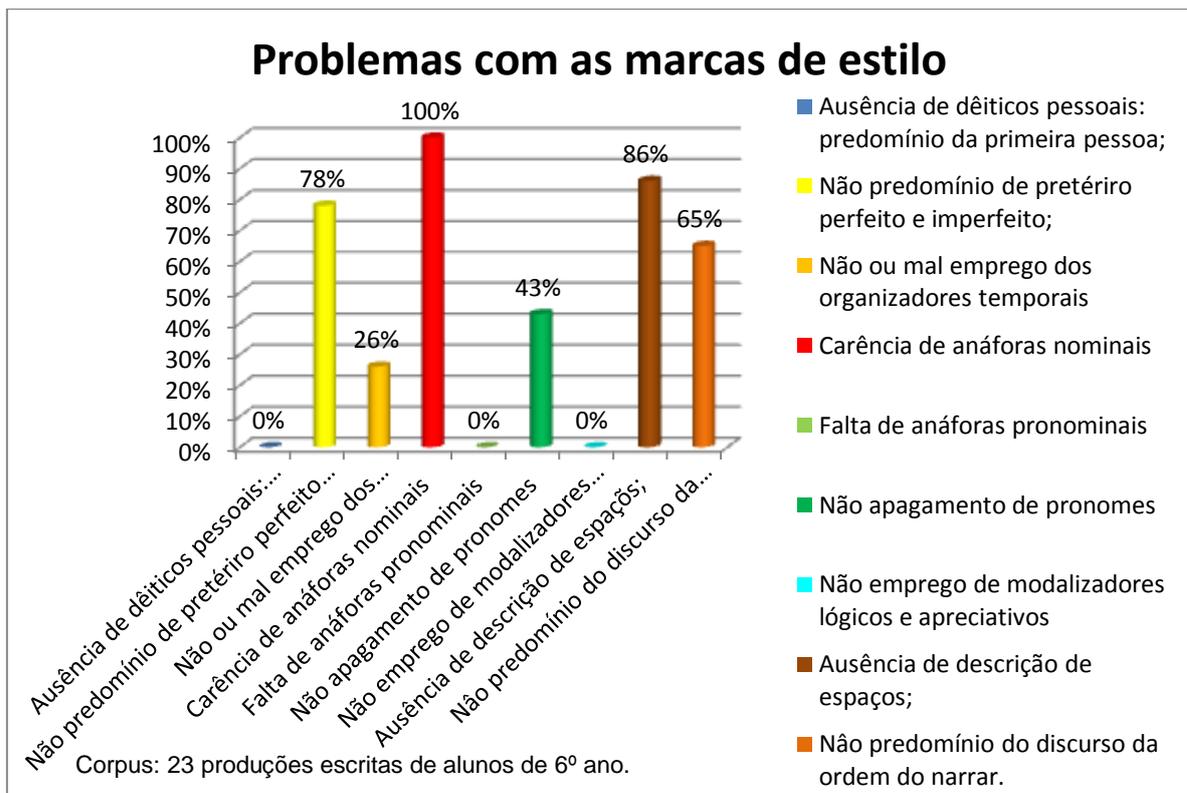
**Tabela 2 – Produções que apresentaram problemas com as marcas de estilo**

| <b>Problemas com as marcas de estilo</b>                           | <b>Produções</b>  | <b>Total</b> |
|--|---|--------------|
| Ausência de dêiticos pessoais                                      | Não há  | 00           |
| Não predomínio de pretérito perfeito e imperfeito                  | P1, P3, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23.                      | 18           |
| Ausência de marcadores temporais                                   | P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9, P10, P11, P13, P15, P16, P17, P18, P20, P21, P22, P23                         | 18           |
| Ausência de anáforas nominais                                      | P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23. | 23           |
| Ausência de anáforas pronominais                                   | Não há  | 00           |
| Não apagamento de pronomes.  | P1, P2, P4, P6, P9, P13, P16, P17, P18, P22.  | 10           |
| Ausência de modalizadores  | Não há  | 00           |
| Ausência de descrição de espaços                                   | P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P20, P21, P23.               | 20           |
| Não predomínio de discurso da ordem do narrar (relato interativo). | P1, P2, P3, P4, P6, P9, P10, P14, P15, P16, P17, P18, P20, P22, P23.                                      | 15           |

Fonte: Jacinto (2015).

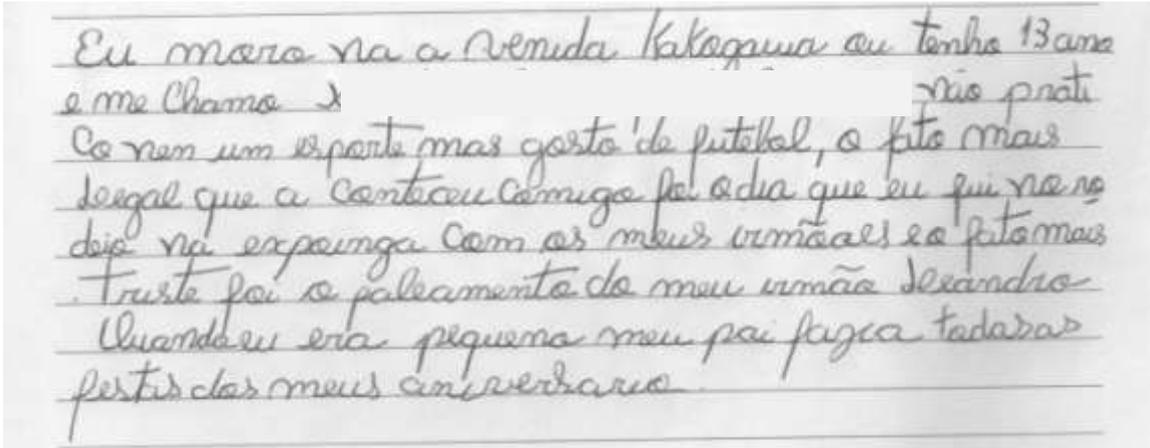
A seguir, optamos por apresentar o gráfico número 6, a fim de mostrar quais são os problemas mais recorrentes no que se refere aos recursos linguístico-expressivos mobilizados do gênero discursivo autobiografia, por acreditarmos que, por ser em número maior de itens, teremos uma visão mais ampla dos dados coletados, ao mostrá-los num mesmo gráfico. No curso, desvelamos cada tópico que estrutura as marcas de estilo do gênero com exemplos de produção e as análises.

**Gráfico 6 – Resultado de análise dos problemas com as marcas de estilo**



Fonte: Jacinto (2015).

Constatamos que todas as produções apresentaram a presença de dêiticos pessoais, com predomínio na primeira pessoa, mesmo apresentando problemas de outras ordens, como vimos no subitem 5.3, quando analisamos a questão do conteúdo temático. Isso demonstra que o fato dos alunos terem internalizado que, para escrever uma autobiografia, o autor precisa se colocar como protagonista daquilo que está sendo abordado, ou seja, ter o “eu” como tema, o leva usar em sua produção outros pronomes pessoais que se referem à primeira pessoa, como podemos perceber na P2.



Eu moro na Avenida Kikagawa eu tenho 13 anos e me chamo X. Não pratiço nem um esporte mas gosto de futebol, o fato mais legal que aconteceu comigo foi o dia que eu fui no dia na exposição com os meus irmãos e o fato mais triste foi o falecimento do meu irmão Alexandre. Quando eu era pequena meu pai fugia todas as festas dos meus aniversários.

O aluno-autor emprega o dêitico “eu” como sujeito explícito em algumas orações e implícitos em outras, “me” para designar seu nome, “comigo”, para indicar uma ação que aconteceu consigo, e o pronome “meu” para relacionar seres os quais entende ser de sua posse. O autor atenta em balizar sua produção mantendo o foco do seu dizer na primeira pessoa.

No que cabe ao predomínio da forma verbal no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo e o tipo de discurso da ordem do narrar, os dados coletados demonstraram que os alunos não possuem entendimento de que, para produzir um texto dessa ordem, como é classificada a autobiografia (CARVALHO, 2011), é substancial o emprego de formas verbais no pretérito, em se tratando de autobiografia, o pretérito perfeito do indicativo, para indicar ações findadas num passado concluído e imperfeito, para designar fatos que aconteceram durante um tempo. Não tendo esse entendimento, o sujeito acaba por produzir uma grande sequência descritiva, o que apareceu numa grande porcentagem das produções. O aluno-autor não possui discernimento de organizar seu dizer numa cronologia temporal, como vimos no item 5.4. Isso se reflete na ausência ou carência do emprego de formas verbais que venham marcar essa temporalidade e que compromete o objetivo da produção.

Retomamos a P20, do aluno “M”, para explicar essa questão.

Como sou eu?  
 Eu sou Nf [redacted] tenho 11 anos  
 gosto de animais e de carros.  
 Moro em Maringá no bairro  
 Blavista.  
 Alguns das esporte e natação  
 e corridas. Sou um pouco nervoso  
 as vezes quando os carros não  
 da certo mais tirando isso  
 sou calmo.  
 Sou Bagunzeiro as vezes  
 porque gosto de algumas coisas  
 que muitos não gostam tipo  
 fazer trilha de bicicleta, brincar  
 igual índio com lança arco  
 e flecha e pescar.  
 Após isso tudo que falei é  
 deir de piquenice lá pelos 4  
 anos de idade fui agitado

Essa produção exemplifica a carência de predominância das formas verbais que estão presentes num texto da ordem do narrar. O aluno se utiliza do presente do indicativo nos três primeiros parágrafos que tenta elaborar (“sou”, “tenho”, “gosto” “moro”) e, somente no último, acaba por usar o pretérito perfeito do verbo “falar”. Ainda assim, para retomar as informações anteriores e não para inserir fatos novos dentro de uma cronologia temporal. E, para terminar, externa outro dado de sua personalidade guardado na memória, com o verbo “ir”, utilizando-se do pretérito perfeito, quando deveria utilizar o imperfeito.

O fato de o aluno fugir do objetivo da produção, que era redigir uma autobiografia e acabar trazendo mais trechos descritivos, culmina em uso de formas verbais preponderantes no presente do indicativo. Como salientado, não tendo clareza dos elementos que compõem um texto da ordem do narrar, escreve por intuição, seguindo aquilo que entendeu do comando de produção apenas para cumprir a tarefa.

Mesmo as produções que atendem ao objetivo de produzir um texto que conta sobre a própria história do autor numa sequência temporal definida revelam carência de relato de fatos que ocorreram durante um tempo no passado, o pretérito imperfeito. A seguir, expomos a P19, que vem demonstrar esse evento.

P19

Eu sou a L. Tenho 11 anos e moro com meus pais e com as minhas irmãs que são a Jéssica de 3º anos e a Vitória de um ano.

Moro na rua José Guimarães na casa de número 851. Quando nasci minha mãe fez parto cesariano. Eu nasci no hospital Santa Rita às 8 horas da noite.

Quando fiz 6 anos fui pela primeira vez na shopping e depois de três meses fui no ODY PARQUE e foi muito legal, lá era tão grande que eu quase me perdi, e tem um telogam e outros vários brinquedos.

Quando fiz 8 anos fiz uma festa de aniversário muito legal, chamei todos meus amigos, primos e etc...

Meus costumes são tomar banho mais cedo, meus cantores favoritos são Zézi de Camargo e Luciano e minha comida favorita é macarrão e estrogonofe.

Dos meus cinco até dez anos estudei na escola Diderot Altes da Rocha Loures. e nesse ano vou ficar no colégio estadual

Alfredo moisés maluf.

Sexta feira dia 28 de março eu fui na rádio Maringá FM ver o cantor Zézi de Camargo e Luciano foi muito legal tirei varias fotos com eles e a minha mãe também. E essa é a historia da minha vida de quando eu nasci e até hoje

O texto de "L", apesar de apresentar alguns problemas como a falta de título, que deveria ter, por ser uma autobiografia, e outros no plano da forma, é um dos

textos que se enquadra no objetivo de produção, ou seja, escrever sobre si mesmo selecionando informações para serem contadas, seguindo uma cronologia temporal. Percebe-se emprego de expressões que marcam essa tentativa de organizar a ordem cronológica dos fatos, como em “quando fiz 6 anos”, “depois de três meses”, “quando fiz 8 anos”, “dos meus cinco aos dez anos”, bem como predomínio de sequência narrativa organizada com forma verbal no pretérito perfeito como em

Quando fiz 6 ano **fui** pela primeira vez na expoinga e depois de três meses **fui** no ODY PARQUE e **foi** muito legal, lá era tão grande que eu quase me **pedi**, e tem um tobogam e outros vários brinquedos. / Quando **fiz** 8 anos **tive** uma festa de aniversário muito legal, **chamei** todos meus amigos, primos e etc...” (PRODUÇÃO 19)

Mesmo inserindo informação no quinto parágrafo que quebra essa organização.

Embora a P19 esteja entre as seis (P5, P7, P11, P12, P13, P19) que se apresentam com características que se aproximam de uma autobiografia, ainda assim “L” não explora integralmente o recurso da temporalidade, porque deixa de relatar ações que aconteceram durante um tempo, quando tinha 6 e 8 anos e, mesmo quando deveria usar esse tempo verbal em “Dos meus cinco aos dez anos **estudei** na escola Diderot Alves da Rocha Loures.”, acabou empregando a forma verbal “estudar” no pretérito perfeito do modo indicativo, quando deveria usar no imperfeito. Isso nos mostra que, mesmo as produções que podem ser consideradas com problemas mínimos apresentam carência no emprego de formas verbais no pretérito.

A exiguidade dos elementos como marcadores temporais e a situação espacial são fatores que, a nosso ver, adstringem a questão da noção do aluno-autor sobre o que é escrever um texto que está enquadrado na ordem do narrar. A exigência de se organizar o texto com esses recursos coesivos e informação de espaço é precípua, a fim de dispor uma relação entre espaço e tempo. São essas informações que encadeiam as ações e tornam ao leitor o fato narrado mais inteligível, uma vez que o situa no contexto narrativo.

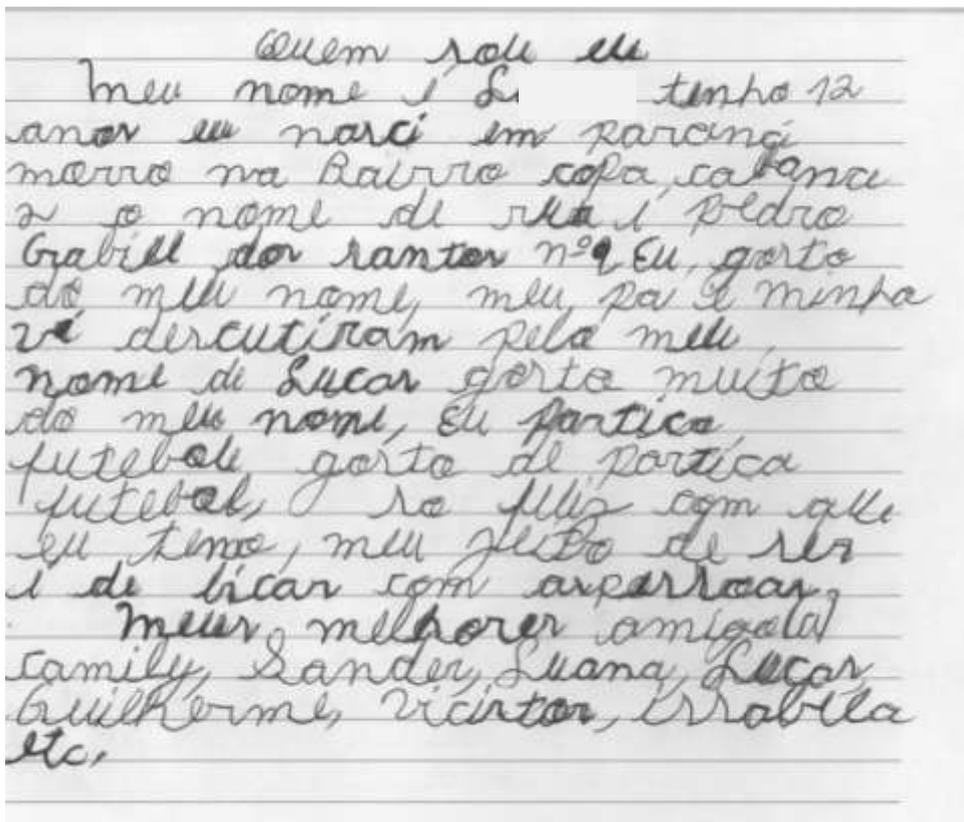
É provável que os alunos que participaram dessa pesquisa tiveram, antes da proposta de produção aplicada para esse diagnóstico, contato com esse tipo de texto no Ensino Fundamental I, para aqueles que recém haviam chegado no 6º ano, e no Ensino Fundamental II, para os que foram retidos. Mesmo assim, as produções analisadas expõem que um grande número dos autores não amplificou a Zona de

Desenvolvimento Real nem a Proximal (GARCES, 2010) nesse quesito, pois demonstraram não ter conhecimento necessário para produzir um texto autobiográfico empregando esses recursos que compõem um texto dessa natureza.

Não tendo clareza de que tipo de texto estão escrevendo tendem a desprezar, não de maneira consciente, os mecanismos que determinam o tempo e o espaço de suas produções. Como uma boa parte dos alunos não obteve sucesso ao realizar seu texto com o tipo de discurso na ordem do narrar, é consequência não empregarem com predomínio o uso de formas verbais no pretérito e os organizadores temporais, bem como não situam o leitor no espaço ao tentar escrever uma autobiografia. A relação entre essas questões de temporalidade e espaço-temporal num texto dessa ordem está imbricada.

A seguir, expomos a P16, pois é uma das outras produções que nos deslinda que esse encadeamento acontece.

#### P16



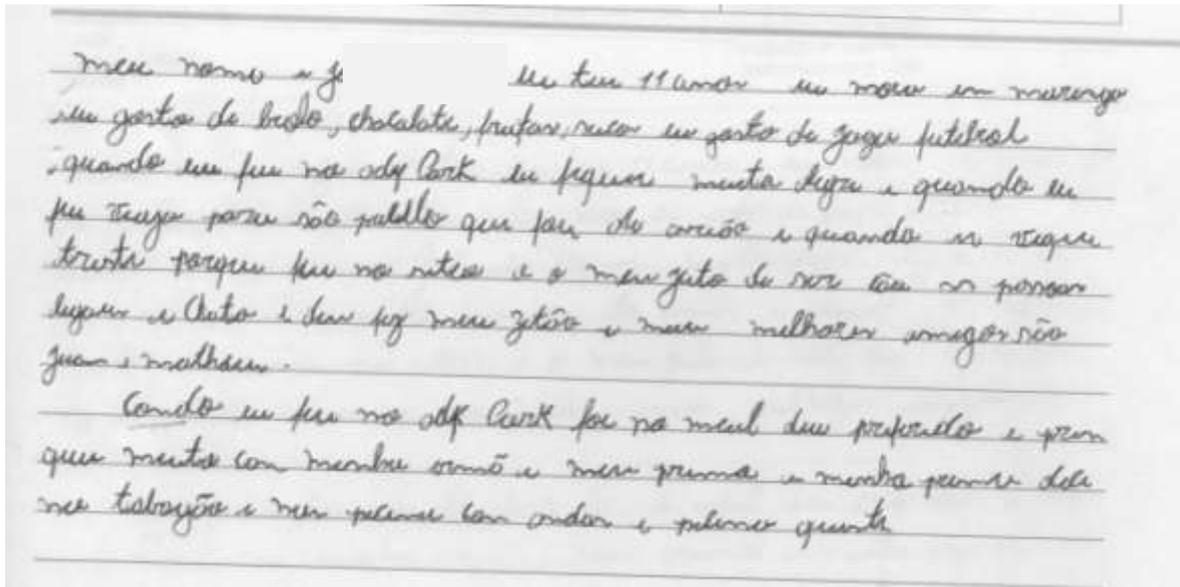
Analisamos essa produção no campo da construção composicional e notamos que “L” prioriza sequência descritiva em detrimento da narrativa. Contemplamos que não há noção de progressão temporal por parte do autor, pois,

ao optar por priorizar a descrição, permanece em escrever sobre tempo presente e não faz uma busca na memória de fatos de sua vida para relatar em forma de autobiografia, como solicita o comando de produção. Se assim o fizesse, provavelmente, tentaria utilizar ao menos as formas verbais no tempo pretérito, mesmo que não organizando os fatos numa ordem cronológica. Sem a percepção temporal não há como efetivar o emprego de marcadores temporais.

O mesmo acontece com a questão espacial. A única informação que norteia o leitor no espaço é quando informa o estado em que nasceu e endereço onde mora. O fato de o texto de “L” não seguir orientação na ordem do narrar exclui a possibilidade de uso de mais informações dentro de um determinado espaço-temporal e, não havendo espaço, não há descrição, mesmo que muito rasa desse elemento, outro quesito que comporia uma autobiografia que também, como podemos perceber no gráfico 6, bastante ausente nas produções. Ao desconhecer as categorias que compõem esse gênero discursivo, o aluno-autor não as mobiliza, assim termina por não concretizar sua enunciação, descumprindo o objetivo inicial de produção.

Mesmo as produções que demonstraram que o aluno experimentou usar marcadores temporais para organizar a passagem do tempo, a aplicação desse recurso não é satisfatória. A marcação, em sua maioria, são termos que trazem vaguidão para a questão temporal. A palavra “quando”, que além de ser própria da oralidade, é a mais utilizada e não traz na sua acepção por si só um significado que cumpra o papel, de maneira clara, de demarcar o tempo numa cronologia temporal das ocorrências relatadas. Podemos perceber esse episódio na P6.

P6



A P6 é iniciada com o aluno-autor identificando-se com nome, idade, onde mora, inserindo no mesmo parágrafo o que gosta de comer, lembranças de fatos que o deixaram alegre e triste, descreve sua personalidade e apresenta seus melhores amigos. Abre outro parágrafo para retomar que, quando foi ao parque aquático, foi o seu melhor dia, pois brincou com seus familiares (irmã, prima) na piscina. Conta que sua prima desceu no tobogã, na piscina com ondas e na quente.

É inegável que a produção de “J” apresenta problemas de diversas ordens, tanto no plano da forma quanto no conteúdo. Todavia, ater-nos-emos apenas no emprego do organizador temporal que o autor arriscou usar. Por quatro vezes, houve a tentativa do emprego da palavra “quando”, que no último parágrafo grafou “condo”. A palavra empregada não especifica um tempo cronológico de fatos; é utilizada para introduzir informação espaço-temporal em “quando eu fui no ody Park”, “quando eu fui viaja para São Paulo” e “é quando fiquei triste foi no sítio”. Todos os empregos delimitam um tempo impreciso e aleatório. Não existe uma preocupação com as organizações das ações que pudesse desencadear emprego de marcação temporal, a fim de organizar a sequenciação dos fatos. Não há organização temporal, por apresentar problemas com a ordem cronológica dos fatos, apesar de emprego de formas verbais no pretérito perfeito. É um termo utilizado na oralidade, que traz para sua escrita, sem um conhecimento sistematizado, usado por intuição.

Outro elemento básico que compõe as marcas de estilo do gênero autobiografia é a anáfora: um mecanismo que é usado para adentrar uma informação nova ou retomar algo que fora mencionado, estabelecendo a coesão textual. A anáfora pronominal cumpre esse papel por meio dos pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos (CARVALHO, 2011). Das 23 produções analisadas, todas apresentaram exploração de um pronome ou outro, mesmo aquelas que usaram repetidamente o pronome “eu”, ou fez uso do apagamento para se colocar como protagonista do que estava sendo relatado ou descrito. Por esse motivo, não faremos nenhuma explanação sobre esse quesito pelo fato de nosso objetivo ser os problemas recorrentes em torno das categorias inerentes ao gênero autobiografia.

Em outro polo, as anáforas nominais, que se constituem por sintagmas nominais de diversos tipos por substituição lexical (Carvalho, 2011), são bastante carentes nas produções analisadas, mesmo aquelas que apresentam problemas mínimos nas categorias exigidas numa produção de autobiografia como a P5, P12 e P19. As demais produções indicam que os alunos tentam recuperar o sentido de algum elemento mencionado anteriormente, sem substituição; fazem com frequência uso da repetição do termo ou expressão para iniciar uma nova informação ou para complementar o que está sendo dito. A seguir, expomos a P12 e a P13.

P12

Quem sou eu

Meu nome é N, hoje tenho 10 anos e moro em Maringá.

Quando nasci tinha um problema no estômago, dei muito trabalho para meus pais e chora a noite inteira. Isso foi a parte triste da história da minha vida.

Depois de um tempo, melhorei quando completei um ano. Dois dias depois comecei a fazer raios com meu pai e minha mãe. Isso foi a parte boa da história da minha vida.

Fui crescendo e entrei na creche, era um dos mais inteligentes do sala de aula logo logo entrei na escola pública e fui passando de anos 1º 2º 3º 4º e 5º tudo isso passou como um gato.

Nas férias recebo visita de meus parentes de muito, muito longe foi muito legal.

Voltei as as aulas, fui de escola, para o Maluf.

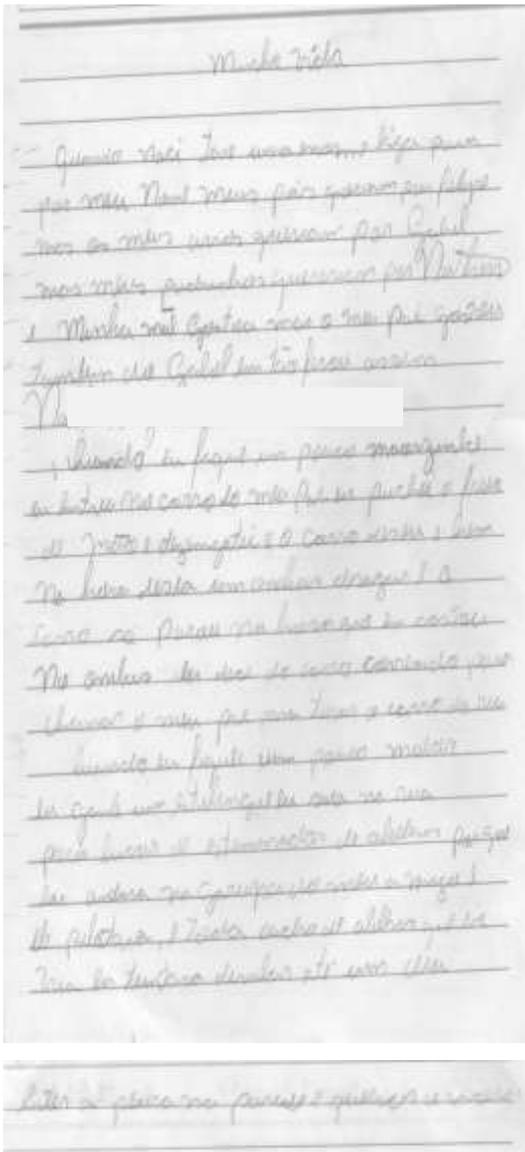
A produção de “N” apresenta que o aluno-autor mobilizou grande parte das especificidades do gênero autobiografia e as empregou em seu texto sistematicamente: começa com um título próprio de autobiografias, percebe-se o predomínio da voz do autor, a sequência cronológica dos fatos, organizadores temporais que delimitam com clareza a cronologia do tempo, como podemos

perceber com as expressões “Quando nasci [...]”, “Depois de um tempo [...], quando completei um ano [...], Depois disso [...]”, “Fui crescendo [...] logo, logo entrei na escola pública [...]”, bem como o uso de verbos na forma do pretérito perfeito (“nasci”, “dei”, “melhorei”, “completei”, “comecei”, “foi”, “fui”, “entrei”, “passou”, “recebi”, “voltou”, “mudei”) e imperfeito (“tinha”, “chorava” - apesar de escrever “chora”, teve a intenção de escrever “chorava”).

A coesão temporal do texto analisado (própria do tipo de discurso da ordem do narrar) é bem estabelecida em “Quando nasci tinha um problema no estômago, dei muito trabalho para meus pais eu chora a noite inteira. Essa foi a parte triste da história da minha vida. / Depois de um tempo, melhorei, quando completei um ano [...]”. Observa-se que, ao usar a conjunção subordinativa temporal “quando”, ao introduzir o parágrafo, o aluno demonstra ter uma dimensão temporal do seu texto que se confirma com os tempos verbais no pretérito. Usa o pronome demonstrativo “essa” como referente para retomar o fato triste que relatou anteriormente. Emprega a pontuação que ajuda na costura entre as ideias e, ao iniciar o parágrafo seguinte, o faz com a expressão “depois de um tempo”, que sequencia a temporalidade anterior com o que está por vir no texto. Fez uso do apagamento de pronome (“tenho 10 anos”, “moro em Maringá”, “dei muito trabalho”, entre outros), de modalizadores apreciativos como em “um dos mais inteligentes”.

Apesar do aprendiz da P12 articular todos esses mecanismos linguístico-discursivos, percebemos que algumas especificidades das autobiografias, elencadas por Carvalho (2012), não aparecem em sua produção. Não faz descrição de espaço e há carência de anáforas nominais: no segundo parágrafo usa a expressão “meus pais” e no terceiro parágrafo “meu pai e minha mãe”, para referir-se às mesmas pessoas. É o único momento em que o aluno-autor faz uso desse recurso por substituição, porque, no final do segundo e terceiro parágrafos, repete a mesma expressão “história da minha vida”, quando poderia organizar sua ideia para evitar essa repetição.

P13



## Minha vida

quando naci teve uma enorme biga para por meu Nome meus pais queriam por Felipe mas os meus avos queiram por gabel mas meus padrinhos queriam por Nathan e minha mãe gostou mas o meu pai gostou também do Gabel em tão ficou assim (o aluno colocou o nome completo)

quando eu fiquei um pouco maorzinho eu entrei no carro do meu pai eu puche o freio de mão e dezemgatei e o carro deseu e bem na hora desia um ônibus devagar e o carro só parou na hora que em costou no ônibus eu deci do carro corremdo para chamar o meu pai para tirar o carro da rua

quando eu fiquei um pouco maeor eu gane um estilingue eu saia na rua para bicar de esteminador de abelhas por que eu andava na garupa do meu a migo e ele pilotava, e toda cacho de aelhas que eu via eu temtava derubar até um dia bati a pedra na parede e quebrar o vidro

A produção P13 é organizada em três parágrafos: no primeiro, o aluno-autor relata a decisão da família em escolher seu nome; no segundo, um episódio que acontecera consigo um tempo depois e, no terceiro, conta outro fato ocorrido em outro tempo. Observa-se, nessa produção, que “N” relata principais ocorrências de sua vida. Assim, articula algumas peculiaridades do gênero autobiografia para tentar dar conta desse objetivo. Utiliza um título que adianta ao leitor que o texto trata da história de sua vida, logo tem “eu” com tema, emprega dêiticos pessoais de primeira pessoa. Há a preocupação de organizar a cronologia dos fatos, utilizando verbos no pretérito, apesar de predominar o perfeito. Embora seja natural da oralidade e traga ideia indefinida de tempo, interessa-se em usar como marcador temporal o

“quando”, que o ajuda organizar o tempo: “quando nasci”, “quando eu fiquei um pouco maiorzinho”, “quando eu fiquei um pouco maior”. Observa-se que há uma preocupação com a cronologia do tempo. Há presença de modalizadores apreciativos como em “uma briga **enorme**” e emprego de anáforas pronominais de primeira pessoa, predominantemente, sem utilização de apagamento. No que se refere às anáforas nominais, o aluno usa por repetição a expressão “meu pai”, para dar entrada em dois eventos relatados. Repete a palavra “carro” e “ônibus” duas vezes. Não aparece o emprego do recurso por substituição de termo.

## 6.7 PROBLEMAS RELACIONADOS AO DESEMPENHO LINGUÍSTICO

O trabalho com os gêneros do discurso, especialmente nos sextos anos, não pode deixar de lado o estudo da gramática normativa, tendo em vista os problemas ainda recorrentes de forma nos textos dos alunos. Em se tratando dos gêneros escritos, estes mobilizam visualmente mais fenômenos linguísticos no momento da concretização do texto. Não há como construir o sentido dos enunciados com competência sem articular e efetivar mecanismos que a língua oferece, que se apresentam no plano da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e estilística.

Por esse motivo, buscamos catalogar nos *corpus* coletados os problemas mais recorrentes com a gramática e destacamos, também, por ser um problema recorrente, a paragrafação. A seguir, apresentamos uma tabela que mostra quais produções, das 23 analisadas, que apresentaram desvios.

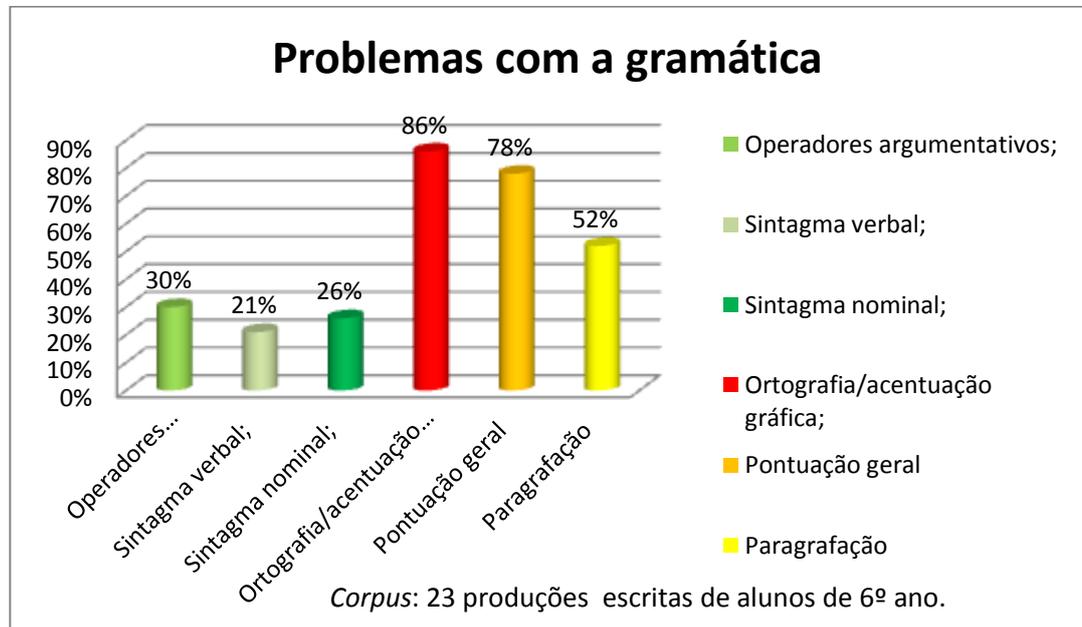
**Tabela 3 – Produções que apresentaram problemas com a gramática e paragrafação**

| <b>Aspectos gramaticais considerados</b> | <b>Produções que apresentaram problemas</b>   | <b>Total</b> |
|--|---|--------------|
| Operadores argumentativos;               | P6, P9, P10, P11, P13, P16, P22.  | 07           |
| Sintagma verbal;                         | P1, P6, P12, P14, P21.  | 05           |
| Sintagma nominal;                        | P14, P16, P17, P20, P22, P23.   | 06           |
| Ortografia/acentuação gráfica;           | P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P15, P16, P17, P19, P20, P21, P22, P23. | 20           |
| Pontuação;                               | P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P15, P16, P17, P19, P20, P21, P22,           | 18           |
| Paragrafação.                            | P1, P2, P6, P7, P8, P10, P16, P17, P18, P21, P22, P23.                                      | 12           |

Fonte: Jacinto (2015).

Na sequência, expomos um gráfico em porcentagem para melhor visualizar as recorrências apresentadas acima e, por último, as análises de produções para exemplificar os problemas encontrados.

**Gráfico 7 - Resultado de análise dos problemas com a gramática**



Fonte: Jacinto (2015).

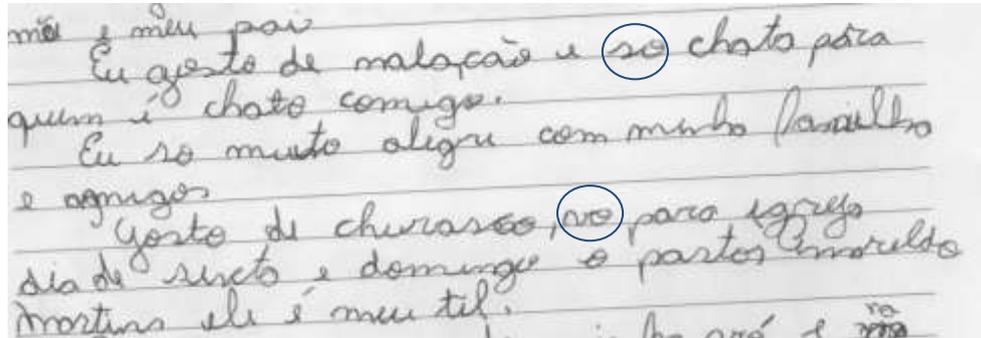
A capitalização dos dados no revela que 3 dos 6 itens elencados para análise apresentaram números de problemas recorrentes elevados, superiores a 50%: a ortografia/acentuação gráfica, a pontuação geral do texto e a paragrafação para os quais daremos atenção com exemplos analisados. Para os outros itens que estão abaixo dessa margem, não apresentaremos análise, uma vez que o foco de nosso objetivo são os problemas que mais se destacam.

Catalogamos os problemas da ortografia, juntamente com acentuação gráfica, por considerarmos que ambas estão no nicho do não grafar corretamente as palavras. Dos 3 elementos que se destacaram, esse foi o que apresentou maior grau de problemas, como pode ser verificado nos quadros acima.

Observamos que há bastantes desvios ortográficos originários da oralidade e, outros, por confusão, por causa da similaridade de som das letras. No que se refere à acentuação gráfica, os vocábulos utilizados nas produções são, em maioria, pertencentes à classe das oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Os recortes das produções, a seguir, nos mostram problemas com a ortografia, tendo como origem a oralidade, ou seja, o aluno escreve como pronuncia por não ter experiência com a grafia correta da palavra.

P22

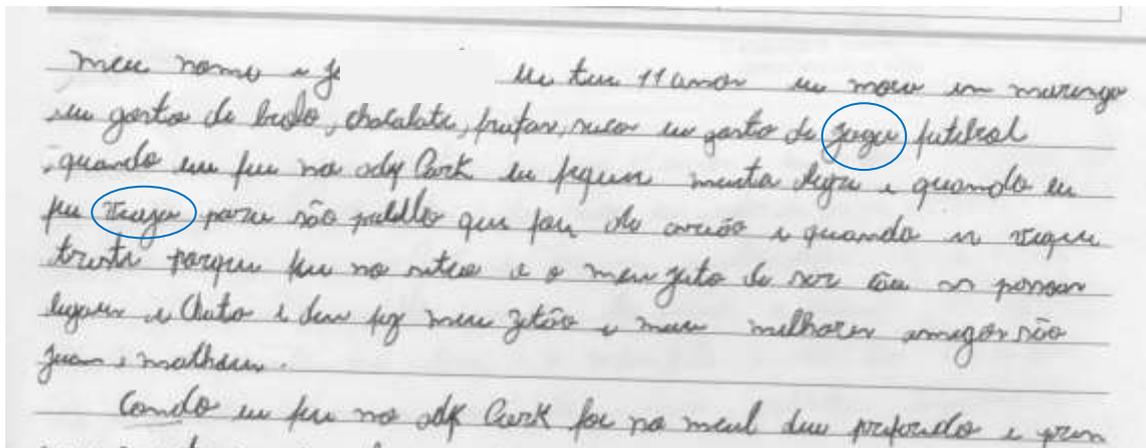


Percebemos, nesse excerto, um caso de assimilação. Como pondera Barros e Antonio (2011), refere-se à aproximação perfeita de identidade de dois fonemas, resultante da influência que um exerce sobre o outro.

O ditongo “ou” é desfeito pela assimilação perfeita entre a vogal posterior [o] e a semivogal posterior [w], predominando a primeira. Situação como essa aparece também em outras produções, como na P07, P10, P16.

A seguir, na P6, apresentamos caso de supressão.

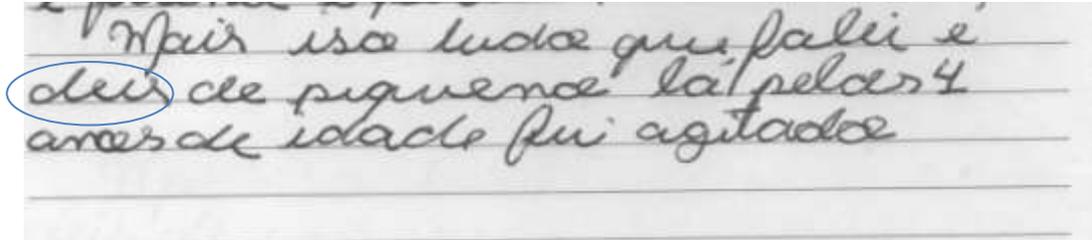
P6



De acordo com Bagno (2007), o apagamento do /R/ no infinitivo, sobretudo em verbos no infinitivo, caracteriza o vernáculo de todos os brasileiros, inclusive dos falantes urbanos e escolarizados. Desse modo, percebemos, na escrita do aluno da P6, a supressão do “R” no final das palavras “joga” e “viaja”, por não fazer, constantemente, ao falar, o som dessa letra em final de palavras. Não pronuncia

esse som ao falar, por isso não o traz para a escrita. O mesmo caso aparece na P1, P5, P9, P21.

Na sequência, expomos, devido a nossa experiência com 6<sup>os</sup> anos, a P20, que apresenta um caso bastante comum na escrita de alunos desse nível de ensino: a ditongação.



Nessa produção, constatamos a existência da ditongação de vogal tônica final seguida de /s/: escreve “deis” em vez de “des”, um fenômeno que diz respeito à mudança fônica na segmentação de uma vogal em duas partes, formando uma única sílaba. Para Bagno (2007), essa forma é bastante presente no português brasileiro e se identifica, também, inclusive, no dialeto de usuários da língua mais experientes, com maior bagagem linguística. Percebemos esse mesmo evento na P1, que escreve “nóis” no lugar de “nós”; na P3, P4, P5 e P7: “mais” em vez de “mas”. O inverso também é comum nas escritas de alunos de 6<sup>o</sup> ano: “mas” por “mais”, situação que acontece na P11.

Há outros casos que não trouxemos exemplos de análise por serem individuais, específicos de cada aluno e que não são recorrência em alunos nesse nível de ensino, não apareceram em mais de uma produção, como, por exemplo, a palavra “difertido”, que aparece na P17, em que o aluno, por uma confusão da articulação no trato vocal, por ser próxima, diferenciando apenas no vozemanto e desvozeamento, troca o “v” por “f”, confunde o som de [v] e [f] (SILVA, 2012). O mesmo acontece na P16, em que o autor grafa “pairo” em vez de “bairro”, confunde o som de [p] com [b] (SILVA, 2012) e nas P20, em que os autor grafa “cando”, e P6 “condo” para o termo “quando”, confundindo-se devido ao som [k] (SILVA, 2012) que “ca”, “co” produz e lembra a letra “q”.

Outros casos isolados em que percebemos a presença da fala na escrita, o aluno, na P23, grafa “preucupe” no lugar de “preocupe”; na P7, “chuveu” em vez de “choveu”; na P15, “covuciva” por “convulsiva” e “epilipicia” por “epilepsia”; na P13, “maorzinho” por “maiorzinho” e “esteminador” por “exterminador”; na P18, “cachiados” no lugar de “cacheados”. Apesar de que essa última, mesmo não sendo

recorrente nos *corpus* analisados, é comum alunos de 6<sup>os</sup>. anos trocarem o som de /e/ por /i/.

Para o que segue, escolhemos analisar somente os casos que apareceram em mais de uma produção. São problemas de ordem ortográfica, contudo não de desvios oriundos basicamente da oralidade. Os alunos, nessa fase do ensino, ainda acabam cometendo desvios ortográficos na escrita, por terem internalizado algumas hipóteses a respeito do termo que escolhe para escrever, devido a sua experiência com a língua. O mesmo evento acontece com escritores mais experientes que não possuem intimidade com uma determinada palavra. Arriscam em grafar a palavra, buscando na bagagem fundamentos que necessitam e podem cometer desvios ao levantar hipótese sobre como escrever.

Muitas palavras da Língua Portuguesa nos colocam em xeque, sobretudo, aquelas que são grafadas com letras diferentes, entretanto possuem sons idênticos, como, por exemplo, palavras escritas com S, SS, SC, XC, X, SÇ, Ç, Z que assumem som [s] (SILVA, 2012). Na proporcionalidade, as palavras desse grupo de som são as que trazem maior dificuldade para os usuários da língua por serem em grande número em nossa língua.

A seguir, trazemos exemplos coletados de desvios de ordem ortográfica em que os alunos tentaram, por meio de hipóteses, grafar palavras desse grupo. Optamos por não trazer os excertos e, sim, fazer a exposição numa tabela.

**Tabela 4 - Resultado de análise dos problemas com a ortografia**

| <b>Produções</b> | <b>A escrita do aluno</b>                  | <b>Grafia correta</b>                |
|------------------|--|--------------------------------------|
| P20              | “iso”, “bagunseiro”, “serto”               | isso, bagunheiro, certo.             |
| P23              | “asim”                                     | assim.                               |
| P6               | “picina”                                   | piscina.                             |
| P11              | “engrasados”                               | engraçados                           |
| P19              | “nassi”, “aniverssario”                    | nasci, aniversário                   |
| P12              | “começei”                                  | comecei                              |
| P13              | “naci”, “deseu”, “desi”                    | nasci, desceu, descii                |
| P15              | “fes”                                      | fez                                  |
| P21              | “naci”, “desidio”, “desa”, “dise”, “serto” | nasci, decidiu, dessa, disse, certo. |
| P8               | “felis”                                    | feliz                                |

Fonte: Jacinto (2015).

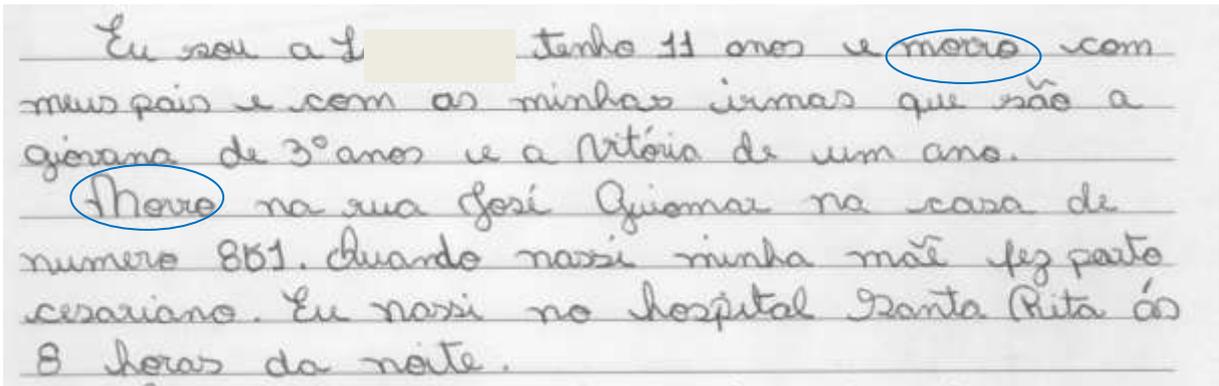
De um modo geral, o fato das palavras grafadas apresentarem sons fricativos alveolares desvozeada (SILVA, 2102), logo idênticos, acaba por confundir os alunos ao escreverem as palavras escolhidas para o contexto, que relaciona o som à letra, e, por experimento, concretiza a escrita do termo.

Percebemos que os alunos das P11, P13, P20, P21, P23 possuem a hipótese de que toda palavra escrita com a letra S sempre terá som de /s/, independente da posição em que é usada. Não têm internalizado que a letra S, em língua portuguesa, entre duas vogais não tem som de [s] mas, sim, de [z] (SILVA, 2012) e usam um dos padrões mais simplificados da formação da sílaba no português brasileiro: consoante + vogal. Em razão disso, acabam cometendo os desvios. Não porque não pensam sobre a escrita, pensam: fazem relação, no entanto não possuem a sistematização da norma que orienta a escrita dessas palavras, o que não acontece com o aluno da P19, que, apesar de não seguir a ortografia da palavra “nasci”, demonstra internalização dessa regra. Entretanto, desconhece outras ao escrever “aniverssario”, utilizando SS depois de uma consoante e não acentua graficamente a palavra.

Os demais desvios desse caso, como “bagunseiro”, “serto”, “comecei”, “desidio”, “fes”, “felis”, “picina”, “naci”, ocorrem pelo fato de os escritores conhecerem o som dessas letras, o significado das palavras, por usarem oralmente em seu cotidiano; todavia não possuem experiência com a escrita desses vocábulos.

Outra ocorrência relevante no plano da ortografia apareceu nas produções P14 e P19, nas quais os alunos utilizam RR em palavra que deveria se escrever com R, confusão que é comum encontrarmos em escrita de alunos de 6º anos, inclusive, o inverso, como na P13, que apareceu a palavra “derubar” em vez de “derrubar”. A seguir, exemplificaremos essa questão com um excerto de uma das produções citadas.

P19

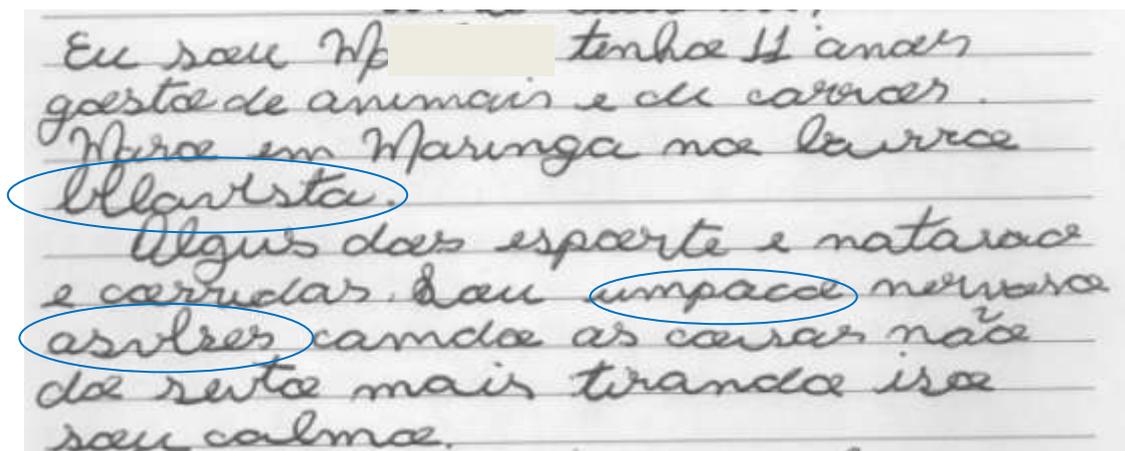


Eu sou a [redacted] tenho 11 anos e morro com meus pais e com as minhas irmãs que são a Juliana de 3º anos e a Vitória de um ano. Moro na rua José Gomes na casa de número 851. Quando nasci minha mãe fez parto cesariano. Eu nasci no hospital Santa Rita às 8 horas da noite.

“L” escreve duas vezes a palavra “morro” no lugar de “moro”, cometendo um desvio ortográfico e, com isso, mudando a acepção da palavra. O que se percebe é que a aluna não comete essa confusão com as palavras “número”, “cesariano”, “Vitória”. O mesmo acontece com a P14, que escreve “emborra” por “embora”, entretanto grafia outras palavras corretamente como “moro”, “favorito”, “morei”. Isso demonstra que ambos os alunos estão em fase transitória para sistematizar o segmento consonantal fricativo velar desvozeado [x] de tepe alveolar vozeado [r] (SILVA, 2012). Acabam cometendo o desvio por falta de amadurecimento dessas diferenças no ponto de articulação.

Outro caso recorrente - e de importante destaque - é a juntura intervocabular, assim chamada pelos linguistas (CAGLIARI, 2002). Também é uma ocorrência bastante frequente, sobretudo quando a criança não consegue perceber as fronteiras existentes entre as palavras em uma frase. Encontramos esse acontecimento nas P16, P17 e P20, das quais selecionamos um trecho para exemplificar.

P20



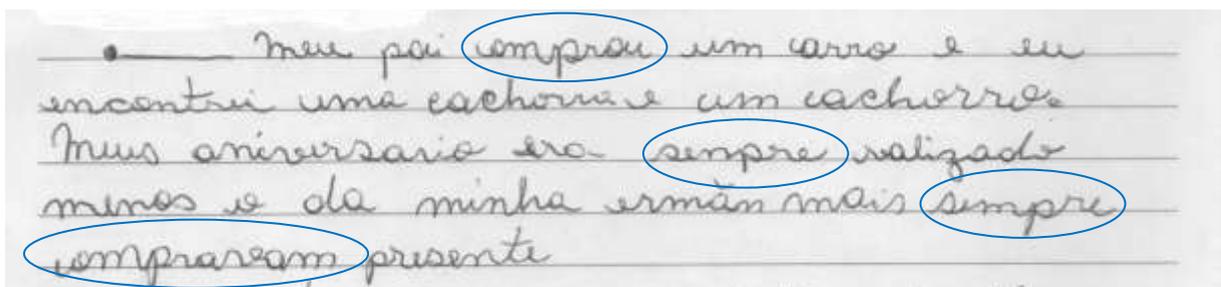
Eu sou [redacted] tenho 11 anos gosto de animais e de carros. Moro em Marungá na rua Blavista. Alguns das esporte e natacao e carruclas. Sou um paco nervosa arvres camda as caras não da reita mais tiranda iree sou calma.

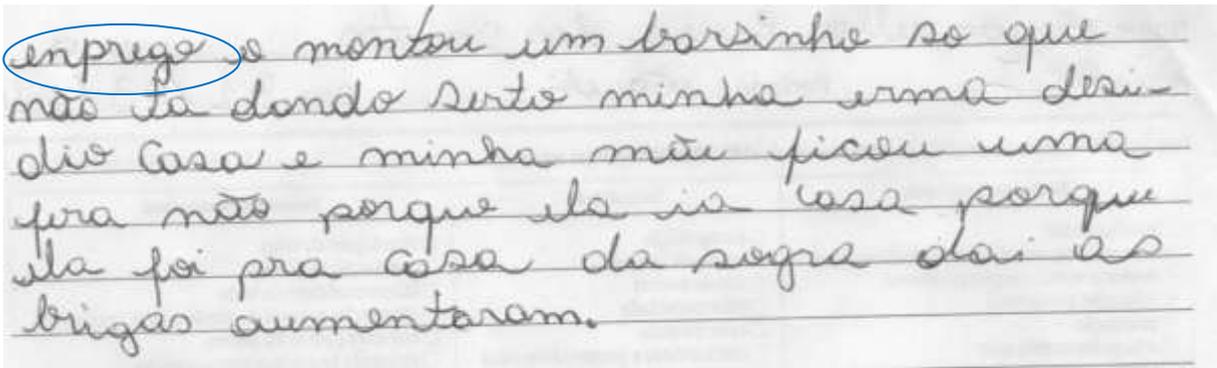
Nessa produção, o que se percebe é que o aluno realiza a junção por três vezes, o que significa que não consegue perceber as fronteiras existentes entre as palavras na frase. Na P17 aparece uma ocorrência, escreve “agente” por “a gente”, talvez por desconhecer o significado do termo que escreveu ao juntar o artigo com o substantivo, ou trazer para a escrita resquícios da oralidade e, na P16, “aspeessoas” em vez de “as pessoas”.

Ao escrever textos espontâneos, é comum aluno dessa fase de ensino juntar algumas palavras. Isso se deve ao fato de, ao analisar a fala de uma pessoa, acaba por internalizar a não separação entre as palavras percebidas pelo som que fora emitido no ato da fala. Talvez porque foram ditas em determinadas alturas e ritmos que dificultam a percepção da separação de um termo a outro. Se revisarmos a literatura que trata deste tema, vamos observar que, nos primórdios da escrita, e que até a Idade Média “não havia num texto a preocupação com a separação das palavras ou com a colocação de sinais de pontuação” (GAGLIARI, 2002, p. 100). Segundo Oliveira (2005), a maneira que as crianças “descobrem” ou “inventam” a escrita pode, até certo ponto, estar refletindo a evolução da escrita na história da humanidade.

O inverso também acontece - a segmentação -, o que apareceu na P13 quando o aluno escreveu “a migo” no lugar de “amigo”, contudo isso não é recorrência nas produções analisadas, por isso não vamos nos ater à exemplificação.

Outro desvio ortográfico comum que aparece na escrita de alunos de 6<sup>os</sup>. anos é a troca da consoante “m” e “n” antes de “p” e “b”. Detectamos esse evento nas P10, P13, P15, P18 e P21. Para exemplificar esse caso, elegemos dois excertos da P21.



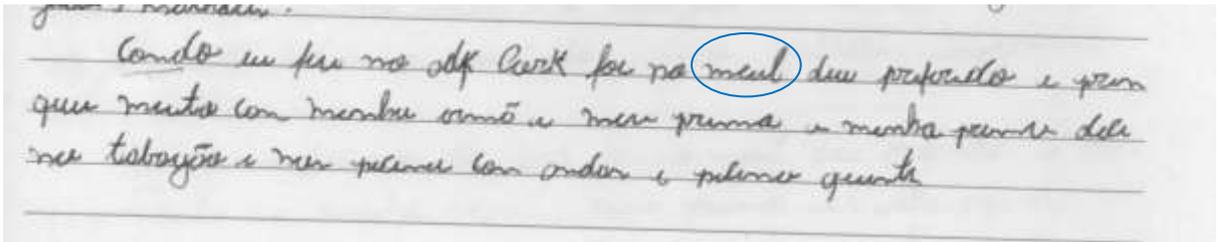


Percebemos que a aluna tem internalizado que as letras “m” e “n” trazem a nasalização para a vogal que as antecedem. No entanto, confunde-se ao empregar a regra da escrita do português brasileiro que preceitua colocar essas letras antes de “p” e “b”. Em dois momentos a aluna usou “n” antes dessas consoantes: “senpre” e “enprego”, nos outros não cometeu os desvios.

As palavras “comprar”, “sempre”, “emprego” possuem o fonema nasal bilabial vozeada [m] antes da consoante oclusiva bilabial desvozeada [p]. O fato de ambos serem bilabiais faz com que a regra se construa: “m” antes de “p” e “b”, pois aproveita-se o ponto de articulação da consoante seguinte e se constrói o som [m] (SILVA, 2012). O ponto de articulação da nasal [n] é outro, não se produz esse acontecimento. Na sala de aula de Língua Portuguesa nos anos iniciais, é comum se ensinar aos alunos a regra que se usa “m” antes de “p” e “b”, entretanto não se mostra a eles o fenômeno que a constitui, por isso não se racionaliza a norma e, por esse motivo, aparecem desvios, ora representando a escrita da palavra com uma nasal, ora com outra.

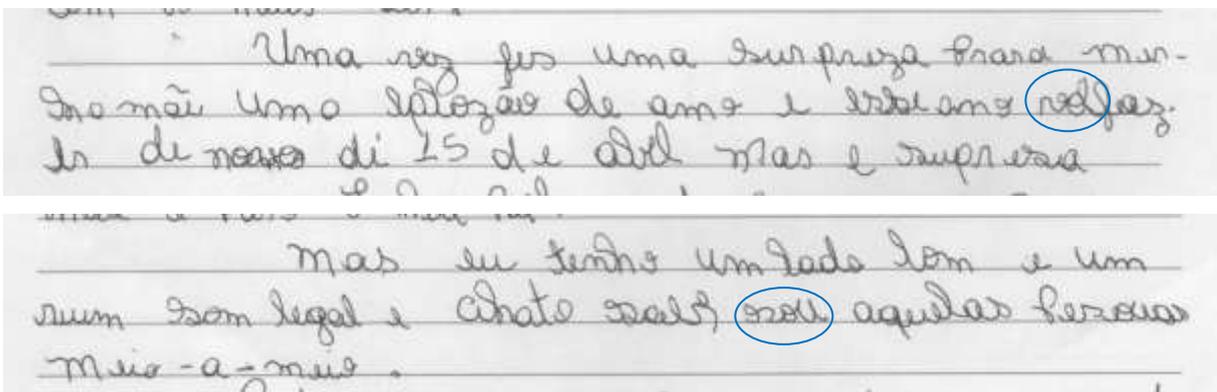
Outra ocorrência que sobressai nos *corpus* analisados e costumeira na escrita de alunos de 6<sup>os</sup>. anos é a confusão da vogal “u” por “i”. Segundo Silva (2012), existe um conjunto de palavras em que o glide [w] como vogal pode ser manifestado na escrita como consoante lateral velarizada, em posição final de sílaba, dependendo do dialeto. Por isso da confusão ao grafar palavras desse grupo. Identificamos esse fenômeno linguístico transcrito nas P15, P20, P22, P23. Dessas, selecionamos uma passagem das P6 e duas da P15, para exemplificar.

P6



Na P6, o aprendiz deixa nítida sua confusão, escreveu “meul” no lugar de “meu”, por não ter domínio da ortografia oficial. No processo de substituição por hipótese ele preferiu colocar, a fim de diminuir a chance de erro, as duas letras: “u” e “l”.

P15



Nessa última, o aprendiz manifesta a mesma desorientação, pois em um parágrafo grafa “vol” por “vou” e em outro, escreve uma palavra com sequência idêntica consoante-vogal-consoante “sou”, com o glide [w] como vogal, sem cometer o desvio.

Embora haja outros problemas de desvios ortográficos nas produções analisadas, não daremos destaque, uma vez que são casos particulares de cada aluno, pois não apareceram em mais de uma produção e não são recorrências nesse nível de ensino.

Com relação aos problemas com a acentuação gráfica, percebemos que as produções analisadas revelaram que um número elevado de alunos não utiliza esse mecanismo. Verificamos que, do grupo de palavras acentuadas graficamente, as que mais apareceram nos *corpus* analisados foram as paroxítonas, talvez por essas serem em maior número em nossa língua; em segundo, as proparoxítonas; em terceiro, as oxítonas e algumas dos monossílabos tônicos, o que é arbitrário, uma vez que, em língua portuguesa, depois das paroxítonas, as que deveriam incidir são

do grupo das oxítonas e, por último, as proparoxítonas, por serem mais raras em nossa língua.

Os vocábulos que apareceram nas produções com problemas dessa ordem foram os do grupo das paroxítonas acentuadas graficamente, terminados em ditongo crescente, das oxítonas com finais “-em”, “-e”, “-a” e dos monossílabos tônicos com terminação em “-a”. A seguir, optamos por demonstrar esses casos também por meio da tabela (Tabela 5), a fim de mapear as produções que apresentaram desvios nesse patamar e melhor visualizar o que foi exposto acima, sem expor excertos de textos.

**Tabela 5 - Resultado de análise dos problemas com a acentuação gráfica**

| Grupo e terminações                         |       | Produções   | Total |
|---|-------|---|-------|
| Paroxítonas terminadas em ditongo crescente |       | P20, P17, P1, P3, P6, P2, P11, P9, P12, P15, P9, P21, P8, P18 | 14    |
| Proparoxítonas                              |       | P17, P22, P23, P5, P11, P9, P12, P13, P9, P21, P8, P18        | 12    |
| Oxítonas                                    | “-em” | P1, P13, P15  | 09    |
|   | “-e”  | P10   |       |
|   | “-a”  | P6, P2, P9, P21, P 4  |       |
| Monossílabos tônicos terminados em “-a”     |       | P23, P10, P11, P15, P21                                       | 05    |

Fonte: Jacinto (2015).

Desse grupo de palavras que apareceram, mesmo as que poderiam estar com acento gráfico por memorização, por fazer parte do cotidiano da língua escrita desses alunos, não foram acentuadas, nem por tentativa de hipótese. Somente uma palavra apareceu acentuada por esse critério: “japonesa”, em que o aluno da P23 provavelmente se lembrou vagamente da palavra “japonês”, que leva o acento gráfico. Alguns alunos acentuam graficamente palavras por dedução; por isso, ou colocam o acento em palavras que não possuem, por se lembrarem de outras, ou colocam o acento na posição errada.

A palavra “família” apareceu na P17, P3, P11, P15, P21, P18, totalizando 6 vezes, e “aniversário” na P2, P11, P19, P15, P9, P21, P8, num total de 7. Isso demonstra que as palavras que fazem parte do vocabulário escrito também não levam acento nem por tentativa de hipótese, ou seja, são ignoradas completamente

a existência desse artefato, que compõe o termo ou por desconhecimento ou negligência com a escrita.

Depois dos problemas com a ortografia que se destacou nessa análise, em segundo lugar está a pontuação geral do texto, a qual também apresenta um número elevado de problemas, com 78% das produções analisadas. Os desajustes com a pontuação dos textos são de ordens também diversas. Com o propósito de tornar a leitura dessa catalogação mais precisa, elaboramos a tabela 6 para tabular as recorrências e a apresentamos, a seguir.

**Tabela 6 - Resultado de análise dos problemas com a pontuação**

| <b>Problemas encontrados</b>                                 | <b>Produções</b>                   | <b>Total</b> |
|--|------------------------------------|--------------|
| Não utiliza sinal de pontuação no texto.                     | P2, P6, P10                        | 03           |
| Não utiliza a vírgula no texto.                              | P21, P11, P20, P1                  | 04           |
| Usa o ponto-final somente em final de parágrafo.             | P9, P15, P11, P20, P1, P21         | 06           |
| Usa a vírgula no lugar de ponto-final.                       | P4, P18, P8, P19, P5, P16, P17     | 07           |
| Não usa vírgula para isolar expressões de adjunto adverbial. | P9, P4, P18, P8, P13, P19, P12, P5 | 08           |
| Não usa vírgula em orações coordenadas assindéticas.         | P21, P9, P18, P19, P12, P17        | 06           |
| Não usa vírgula em orações coordenadas sindéticas.           | P4, P8, P13, P3, P22               | 05           |

Fonte: Jacinto (2015).

Para produzir a tabela acima, consideramos os elementos com problemas recorrentes que aparecem nas produções analisadas. Os alunos nessa fase de ensino ainda trazem problemas intensos no que se refere à pontuação geral do texto. Dos 7 itens elencados na tabela, julgamos os 3 primeiros mais severos por haver comprometimento maior com a pontuação geral. No entanto, todos comprometem o querer dizer do aluno. Posteriormente, expomos um exemplo de cada caso, ou com a produção inteira, quando for necessário, ou com excerto. Iniciamos com um caso de um aluno que não faz emprego de pontuação.

P10

Produção de texto individual

Eu sou J. tenho 13 anos este No 6º Anos  
 reparei 2 vezes sou muito feliz e brincando  
 sou muito inteligente com o mundo mãe e muito si-  
 mpatia e mais e menos brando e deixo eu  
 sou de base para eu fazer o que eu quiser  
 fazer e eu prefiro eu jogar videogame com os meus  
 amigos do meu bairro do mundo base do 1980  
 até 20h do norte e no domingo ele fica  
 o tempo em caso de falar para mim me ta-  
 man branco das 18h e volta as 27h 15 de fi-  
 nal de semana as vezes eu brinco no meu  
 tablet

Essa produção demonstra um caso extremo em que o aluno desconhece totalmente a utilização dos sinais de pontuação, não faz uso do que é o mais básico na pontuação: a utilização do ponto-final, para finalizar uma frase declarativa. Se ele dominasse, ao menos, esse conhecimento, tentaria dividir suas ideias com esse recurso.

No caso seguinte, a produção também é precária em pontuação geral. Embora use, em alguns raros momentos, a vírgula, não emprega o ponto final.

A seguir, um exemplo de um aluno que não utiliza a vírgula no texto, nem por tentativa de hipótese e o ponto somente em final de parágrafo.

P21

Naci em Minas Gerais tinha 10 anos vim pro Parana muitas vezes pra visita meus avós fiquei 3 anos ne minas [redacted] até que um dia minha mãe e o meu pai decidio assim para ir Parana dessa vez pra ficar:

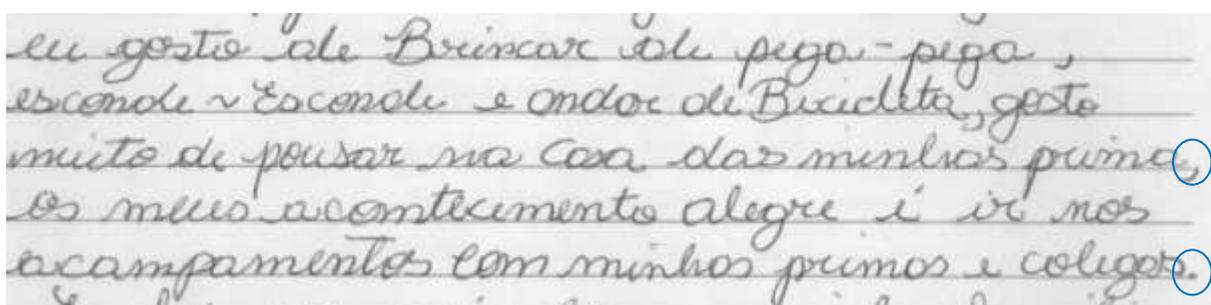
- Meu pai construiu [redacted] minha casa ele e minha mãe acharam um emprego e eu e minha irmã resutaram a estudar
- Ela disse que aqui no Parana as brigas [redacted] diminuiu
- Meu pai comprou um carro e eu encentrei uma cachorra e um cachorro. Meus aniversarios era sempre realizado menos o da minha irmã mais sempre compraram presente
- todos os anos minha familia ia pro odje era muito legal
- eu mudei pra outra escola e encentrei duas amigas muito legais
- Minha mãe ficou grávida ganhou o meu irmão e miguel. Meu pai saiu do emprego e montou um barzinho so que não tá dando certo minha irmã decidiu Casa e minha mãe ficou numa fra não porque ela ia casa porque ela foi pra casa da sogra dai as brigas aumentaram.

Nessa produção, o autor, por intuição e hipótese, utiliza os dois-pontos e travessão. Possui a concepção de que os dois-pontos podem ser usados para

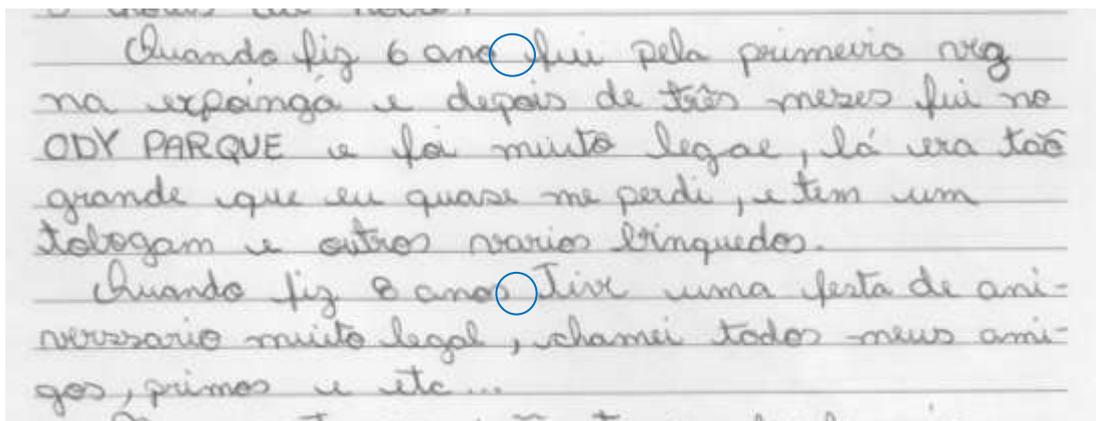
anunciar algo que será dito e usa o travessão como se estivesse elencando itens de uma lista de ações. Em nenhum momento utiliza a vírgula e, somente duas vezes, usou o ponto em final de parágrafo, o que é insignificante. O autor dessa produção manifesta não possuir conhecimento básico de emprego dos sinais de pontuação, não emprega a vírgula e não faz uso constante nem do ponto final, para encerrar a ideia geral dos parágrafos.

O exemplo a seguir é um excerto de um caso de que o aluno usa a vírgula no lugar de ponto-final. Não tem clareza da fronteira entre isolar informações com vírgulas e findar uma frase declarativa.

P17

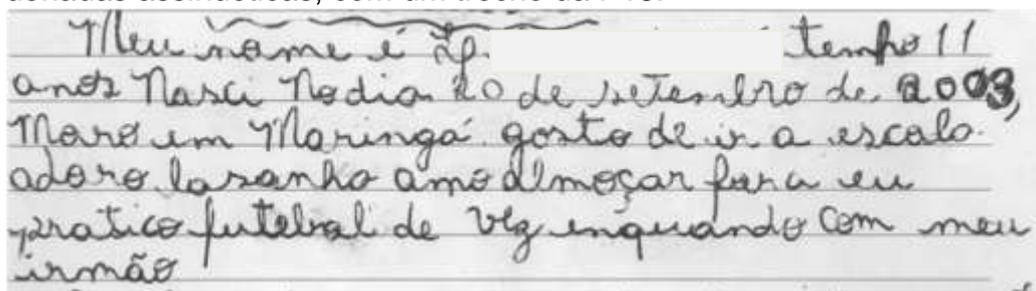


Nesse fragmento, é possível perceber que o aprendiz se aventura em enumerar ações utilizando orações coordenadas e utiliza a vírgula nessa tentativa para isolá-las, o que demonstra ter internalizado uma noção de estruturas como essa; entretanto, ao encerrar essa construção, finaliza com vírgula, onde deveria colocar um ponto-final para iniciar outra ideia. Esse fato revela que o aluno está no estágio da Zona de Desenvolvimento Real (GARCEZ, 2010) desse conhecimento, ou seja, numa fase transitória de internalização e precisa de intervenção de um par mais experiente, porque ora finaliza uma ideia com a vírgula, ora com o ponto-final. Os dois parágrafos abaixo fazem parte da P19, que exemplifica o caso de não uso da vírgula, para isolar expressões de adjunto adverbial que aparecem com recorrência nas produções analisadas e em escrita de alunos de 6<sup>os</sup>. anos.



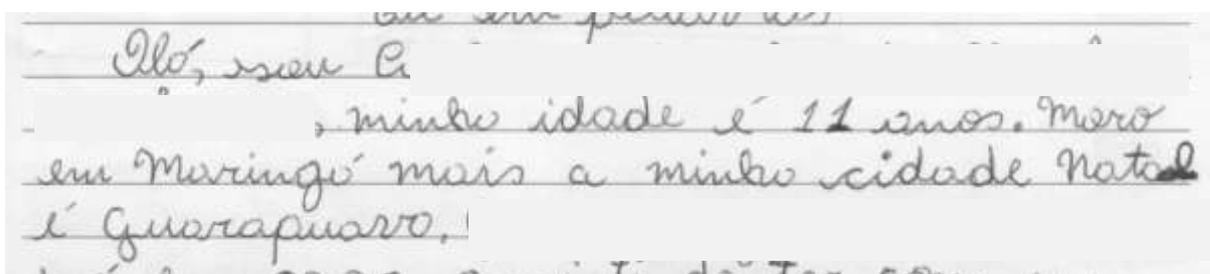
Nesses dois parágrafos, o aluno demonstrou possuir noção da finalidade de sinais de pontuação como vírgula, ponto-final e reticências. Emprega a vírgula por intuição e hipótese, para isolar orações e enumeração de seres nos momentos que percebe pausas; usa o ponto-final para concluir a ideia geral do parágrafo e, no final do segundo parágrafo exposto, faz uso das reticências com a intenção de continuidade do que estava sendo dito. Observamos que o aprendiz não possui a percepção de uso da vírgula para isolar adjunto adverbial; inicia os parágrafos com expressões dessa categoria, sem fazer utilização desse sinal de pontuação.

Na sequência, exemplificamos o caso de não uso da vírgula em orações coordenadas assindéticas, com um trecho da P18.



Nesse trecho aparece uma sequência de orações coordenadas assindéticas que deveriam estar isoladas pela vírgula. Não que o aprendiz, nessa fase de ensino, tivesse de nomear essas estruturas, mas, sim, precisaria identificar para poder pontuar, mesmo que por intuição linguística desenvolvida por meio de exercícios de leitura ou de reescrita. A leitura em voz alta e a reescrita de textos de outros ou do próprio aluno auxiliam o aluno dos anos iniciais na internalização da entonação, que pode levar à percepção das pausas para empregar determinado sinal de pontuação. Ao ouvir e reproduzir, associando entonação com a escrita, o aluno intui sobre a estrutura linguística e passa a arricar no emprego desse mecanismo.

Outra recorrência é o não uso da vírgula em orações coordenadas sindéticas. O excerto da P3 nos revela esse problema.



“C” utiliza a vírgula para isolar as orações coordenadas assindéticas, todavia não a emprega na sindética. Usa em uma regra e não em outra.

Outro mecanismo que optamos por dar importância em nossa análise, por ser recorrente em produções escritas de alunos de 6<sup>os</sup>. anos, é a paragrafação. É comum em sala de aula da rede pública, no ensino fundamental I, propor produções de textos em prosa da ordem do narrar a alunos nessa fase de ensino. São textos que, geralmente, exigem a organização das ideias em parágrafos. Contudo, nossa pesquisa mostra que mais da metade dos alunos de uma turma não possuem domínio desse artifício. Há produções com ausência de organização de parágrafos e outras, que apresentam essa preocupação. No entanto, mostram a falta de domínio desse recurso por parte do aprendiz.

Na sequência, expomos duas produções: a P10, com ausência de paragrafação, e a P7, com emprego parcial desse mecanismo.

P10

Produção de texto individual

Eu sou V. tenho 13 anos estou no 6º ano. reparei 2 vezes sou muito feliz e brincadeira sou muito inteligente com o mundo mãe e muito simpático e mais o menos brava e o pai eu sou de casa para eu fazer o que eu quiser fazer e eu prefiro um jogo videogame com os meus amigos lá do meu casa do mundo como do 1980 até 20h 20 do noite e no domingo ele fica o tempo em casa daí do falar para mim na manha brando das 15h 20 e volta as 27h 15 de final de semana as vezes eu brinco no meu tablet

A produção de “V” revela que não possui noção de organização do texto em blocos de ideias, haja vista que não se preocupa, mesmo que por tentativa baseada em hipótese, em fazer recuo da margem esquerda, ao começar o texto que é concretizado num único segmento textual. Há uma articulação de sentidos entre as cinco primeiras orações do texto que, apesar de não estarem pontuadas, poderiam fechar um bloco de ideias e encerrar um parágrafo, e não é feito. Se não domina a pontuação para separar ideias periféricas que alicerçam um parágrafo, como saber o momento de encerrar esse bloco de ideias?

A falta de domínio do aluno, ao organizar um texto numa sequência lógica de ideias, não permite a fluidez do sentido geral do texto, que é estratificado num ir e vir da consciência do autor. Na sequência de sua apresentação pessoal (nome, idade, fase escolar, número de reprovação escolar, personalidade), o autor introduz uma descrição da personalidade da mãe, que interfere em sua vida: pelo fato dela não ser tão brava, deixa-o realizar atividades diversas. Não há no texto tentativas de interrupções de ideias para iniciar parágrafos. O texto se constrói num bloco confuso de informações. Se o parágrafo não possui uma ideia norteadora para qual confluem uniformemente todas as secundárias de maneira lógica e desenvolvida, não há unidade, consistência, sobretudo, coerência. Há um emaranhado de ideias que se

concretizam no papel, como a consciência, que não segue uma ordem linear do pensamento.

P7

Minha história.

Meu nome é J, e tenho onze anos; mora em Maringá, gosto muito de bolo de chocolate e de biscoito e gosto também de Coca-Cola e de tubaina e uma vez fui em uma festa de minha prima de 15 anos, tinha piscina e muitas decorações e meu primo me jogou dentro da piscina, daí aquele momento me deixou muito alegre, feliz. E também tive jo um dia muito triste quando meu tia morreu e chorei por 3 dias e tenho um feito muito legal de ser sou legal, humilde, gentil mais isso são meus amigos que dizem e o que eu acho também é meu feito de ser sempre humilde. E meu time preferido é o corintiano. timão de coração.

E eu fiz uma viagem já para praia mais bem no dia chueu mais no outro deu um sol bem quente e eu e

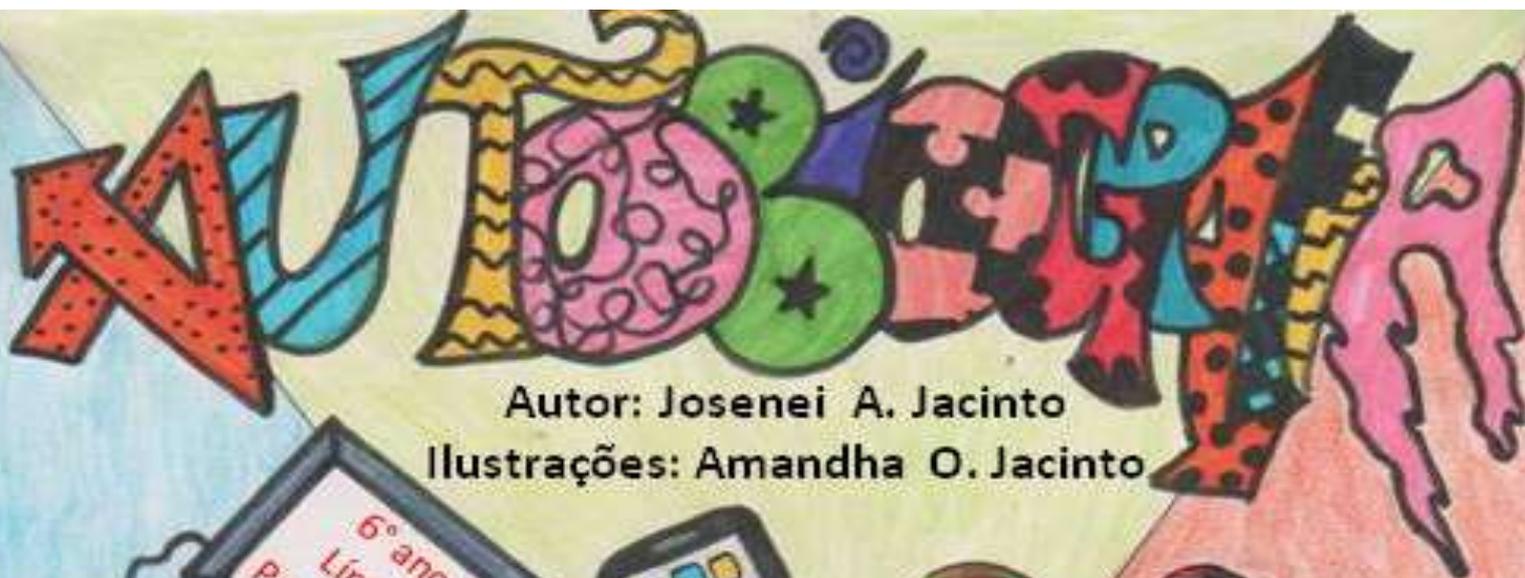
minha mãe e meu pai e meu irmão ficamos muito felizes com isso e curtamos muito as férias. E fui em um aniversário do meu irmão que foi muito legal. E tive também outras coisas mais divertidas, sei um churrasco com toda minha família.

Essa produção representa as produções de alunos que se preocupam em usar o parágrafo. Existe a paragrafação por intuição. O aluno tenta dividir suas ideias em blocos por tentativa de hipótese. É o que acontece com a produção de “J”: há uma preocupação em organizar seu texto em dois parágrafos; contudo carrega o primeiro parágrafo de informações e não consegue, tanto no primeiro parágrafo quanto no segundo, relacionar as ideias de modo a agrupá-las uniformemente.

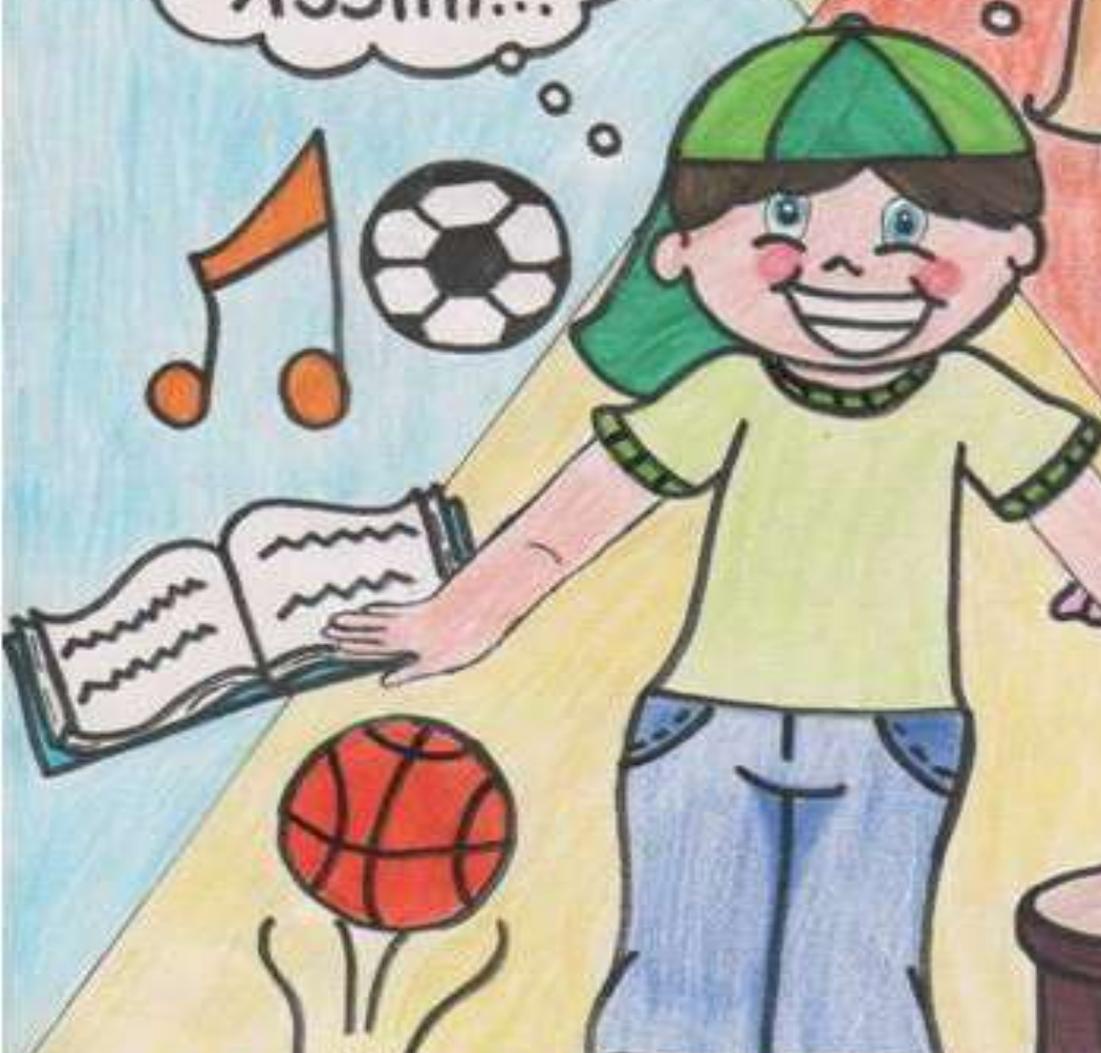
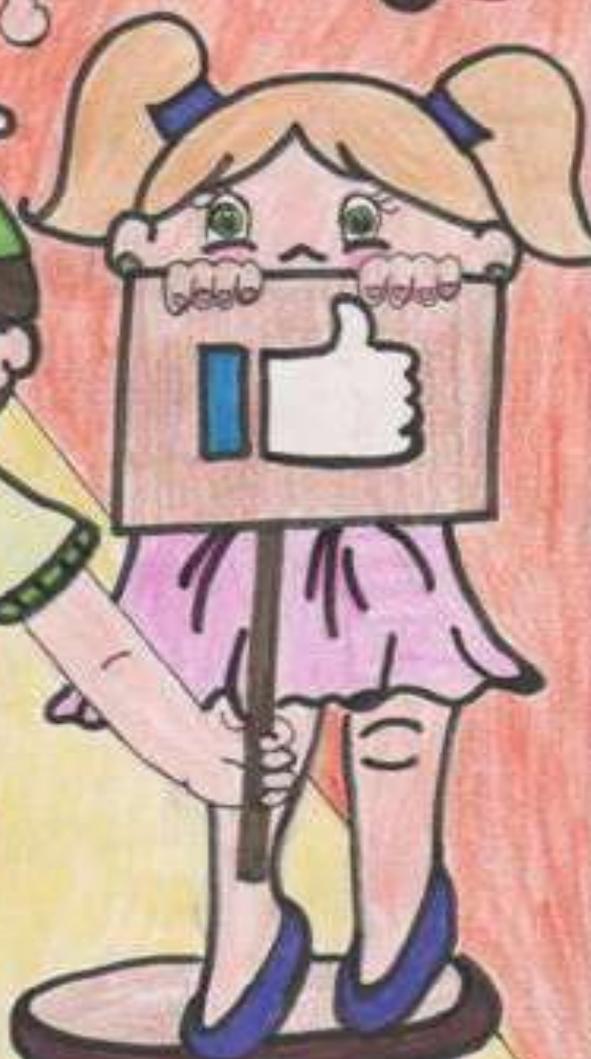
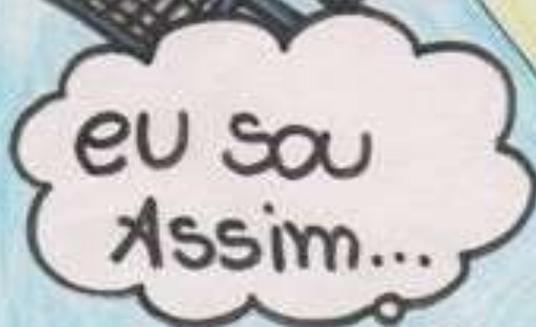
No primeiro parágrafo, por exemplo, o aluno-autor mescla ideias que não se entrelaçam com a espinha dorsal do parágrafo, introduz a apresentação com nome, idade, onde mora, do que gosta e, na sequência, inicia outra ideia relatando duas ocorrências: uma na festa de aniversário da prima e outra que trata de óbito de um tio, encadeando uma descrição de sua personalidade. O aprendiz não manifesta a noção de segmentar suas ideias e dividir esse parágrafo em três blocos. O mesmo acontece com o último parágrafo, no qual relata uma viagem que fez e, logo depois, enreda com dois eventos sociais que participou. Não há um ordenamento de ideias com o intuito de concretizar um parágrafo; as informações são postas como vêm à consciência, comprometendo a unidade geral do texto, a consistência do que se pretende dizer, logo, a coerência.

Por todos os aspectos aqui elencados, não proporemos apenas na proposta didática questões pertinentes às especificidades do gênero autobiografia, pois, a nosso ver, as questões gramaticais também são caras e afetam o intuito discursivo do aluno-autor. Logo, farão parte de nossa proposta de intervenção.

No próximo capítulo, apresentamos a proposta de intervenção, composta por quatro unidades, com atividades de revisão a partir da caracterização dos problemas recorrentes linguístico-discursivos da escrita dos alunos, com o gênero autobiografia.



Autor: Josenei A. Jacinto  
Ilustrações: Amanda O. Jacinto



*Querido aluno, querida aluna, bem-vindo(a)! Este caderno possui quatro unidades e foi organizado especialmente para você! O desejo é que a leitura e a escrita cada vez mais competente estejam presentes em sua vida.*

*Você e sua turma produziram a autobiografia. O próximo passo da produção é fazer a revisão dos textos para na sequência reescrevê-los, mas para isso é preciso conhecer bem as características desse gênero discursivo.*

*Por isso, nas próximas páginas, você vai encontrar um texto autobiográfico de Monteiro Lobato. Já ouviu falar dele? Vamos conhecer um pouco mais da vida dessa personalidade, revisar alguns elementos que compõem o gênero autobiografia, alguns aspectos gramaticais como ortografia, acentuação gráfica e pontuação.*

*Além de aprender um pouco mais sobre nossa língua em uso, revisando alguns conteúdos, o legal é que você vai ter vários desafios, enigmas para desvendar, jogo de trilha, jogo soletrando, caça-palavras. Você vai se divertir e aprender. Não é legal!?*

*Convido você a ler atentamente os textos, interagir com o Rashtag e sua irmãzinha que ainda não tem nome, mas você e sua turma vão tratar disso, não é? Eles vão ajudar muito você a entender os conteúdos expostos. Desenvolva as atividades propostas atentamente e quando surgir dúvidas, não se esqueça de consultar seu professor.*

*Sucesso para você nesta etapa e divirta-se.*

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <i>Unidade 1 – Conhecendo um pouco mais a autobiografia .....</i>   | <i>111</i> |
| <i>Fique ligado .....</i>   | <i>117</i> |
| <i>Fique ligado .....</i>   | <i>125</i> |
| <i>Revisando e brincando .....</i>  | <i>125</i> |
| <i>Revisor de textos .....</i>  | <i>129</i> |
| <i>Unidade 2 – Refletindo sobre a ortografia .....</i>  | <i>130</i> |
| <i>Pesquisando e aprendendo .....</i>   | <i>140</i> |
| <i>Fique ligado .....</i>   | <i>142</i> |
| <i>Unidade 3 – Refletindo sobre a acentuação gráfica (casos oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas) .....</i> | <i>144</i> |
| <i>Fique ligado .....</i>   | <i>151</i> |
| <i>Revisando e brincando .....</i>  | <i>151</i> |
| <i>Revisor de textos .....</i>  | <i>153</i> |
| <i>Unidade 4 – O sinal de pontuação e seu uso .....</i>   | <i>154</i> |
| <i>Revisando e brincando .....</i>  | <i>161</i> |
| <i>Revisor de textos .....</i>  | <i>162</i> |



Olá, eu sou o Hashtag. Vamos conversar? Foi proposto a você e para sua turma para escreverem um texto do gênero autobiografia. Certo? Seu professor percebeu nessas produções que precisamos revisar alguns pontos importantes sobre esse tipo de texto e a gramática, para depois a gente voltar para os textos produzidos na turma e fazer uma revisão e reescrevê-los aplicando o que vai apreender. Então, leia tudo com muita atenção e faça os exercícios com bastante cuidado!!!

## Unidade 1 - Conhecendo um pouco mais a autobiografia

Oi, você e sua turma podem escolher um nome para mim. Agora que já tenho um nome, vamos conversar? Você já ouviu falar de Monteiro Lobato? Acredito que sim! O que você sabe sobre ele? O que ele fez de importante em nossa sociedade? O texto abaixo é uma autobiografia dessa pessoa. O que você espera encontrar nesse texto que trouxemos para você ler?



### # Leia o texto I.

#### Autobiografia de Monteiro Lobato

Nasci José Renato Monteiro Lobato, em Taubaté-SP, aos 18 de abril de 1882. Falei tarde e aos 5 anos de idade ouvi, pela primeira vez, um célebre ditado... Concordei. Aos 9 anos resolvi mudar meu nome para José Bento Monteiro Lobato desejando usar uma bengala de meu pai, gravada com as iniciais J.B.M.L. Fui Juca, com as minhas irmãs Judite e Esther, fazendo bichos de chuchu com palitos nas pernas. Por isso, cada um de meus personagens; Pedrinho, Narizinho, Emília e Visconde representam um pouco do que fui e um pouco do que não pude ser.

Aos 14 anos escrevi, para o jornal "O Guarani", minha primeira crônica. Sempre amei a leitura. Li Carlos Magno e os 12 pares de França, o Robinson Crusó e todo o Júlio Verne.

Formei-me em Direito em 1904, pela Universidade de São Paulo. Queria ter cursado Belas Artes ou até Engenharia, mas meu avô, Visconde de Tremembé, amigo de Dom Pedro II, queria ter na família um bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais.

Em maio de 1907 fui nomeado promotor em Areias - SP, casando-me no ano seguinte com Maria Purezada Natividade, com quem tive o Edgar, o Guilherme, a Marta e a Rute.

Vivi no interior, nas pequenas cidades, sempre escrevendo para jornais e revistas.

Em 1911 morreu o meu avô, Visconde de Tremembé, e dele herdei a fazenda Buquira, passando de promotor a fazendeiro. Na fazenda escrevi o Jeca Tatu, símbolo nacional.

Comprei a "Revista do Brasil" e comecei, então, a editar meus livros para adultos. "Urupês" iniciou a fila em 1918. Surgia a primeira editora nacional "Monteiro Lobato & Cia", neste mesmo ano. Antes de mim, os livros do Brasil eram impressos em Portugal.

Quiseram me levar para a Academia Brasileira de Letras. Recusei. Não quis transigir com a praxe de lá - implorar votos.

Tive muitos convites para cargos oficiais de grande importância. Recusei a todos. Getúlio Vargas (presidente do Brasil na ocasião) convocou-me para ser o Ministro da Propaganda. Respondi que a melhor propaganda para o Brasil, no exterior, era a "Liberdade do Povo", a constitucionalização do país. Minha fama de propagandista decorria da minha absoluta convicção pessoal. O caso do petróleo, por exemplo, e do ferro. Éramos ricos em energia hidráulica e minérios e não somente café e açúcar. Durante 10 anos, gritei essas verdades. Fui sabotado e incompreendido.

Dediquei-me à Literatura Infantil já em 1921. E, retomei a ela, anos depois, desgostoso dos adultos. Com "Narizinho Arrebitado", lancei o "Sítio do Picapau Amarelo". O sítio é um reino de liberdade e encantamento. Muitos já o classificaram de República.

Eu mesmo, por intermédio de um personagem, o Rei Carol, da Romênia, no livro "A Reforma da Natureza", disse ser o Sítio uma República. Não; República não é, e sim um reino. Um reino cuja rainha é a D. Benta. Uma rainha democrática, que reina pouco. Uma rainha que permite liberdade absoluta aos seus súditos. Súditos que também governam. [...]

Como disse a Emília: "é um absurdo terminar a vida assim, analfabeto!". Eu poderia ter escrito muito mais, perdi muito tempo escrevendo para gente grande. Precisava ter aprendido mais...

Hoje aos 4 de julho de 1948, vítima de um colapso, na cidade de São Paulo parto para outra dimensão. Mas o que tinha de essencial, meu espírito jovem, minha coragem, está vivo no coração de cada criança. Viverá para sempre, enquanto estiver presente a palavra inconfundível de "Emília".

Monteiro Lobato

Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/52530174/Texto-autobiografico-de-Monteiro-Lobato#scribd>. Acessado em 26 de mar. de 2015.

### # Responda.

01 – Quem é o possível autor do texto?

02 – Como você descobriu quem é ele?

03 – O que prevalece no texto são fatos que aconteceram na vida do autor ou de outra pessoa?

**# Marque com um x a resposta adequada.**

04 – Com qual objetivo o autor escreveu esse texto que você leu?

- a. ( ) Para contar como escreveu seu primeiro livro infantil.
- b. ( ) Para relatar e deixar registrado os principais fatos ocorridos em sua própria vida, colocando-os na sequência temporal que aconteceram, a fim de torná-los públicos.
- c. ( ) Para relatar como planejou escrever livros para o público adulto e infantil.

05 – Leia com atenção.



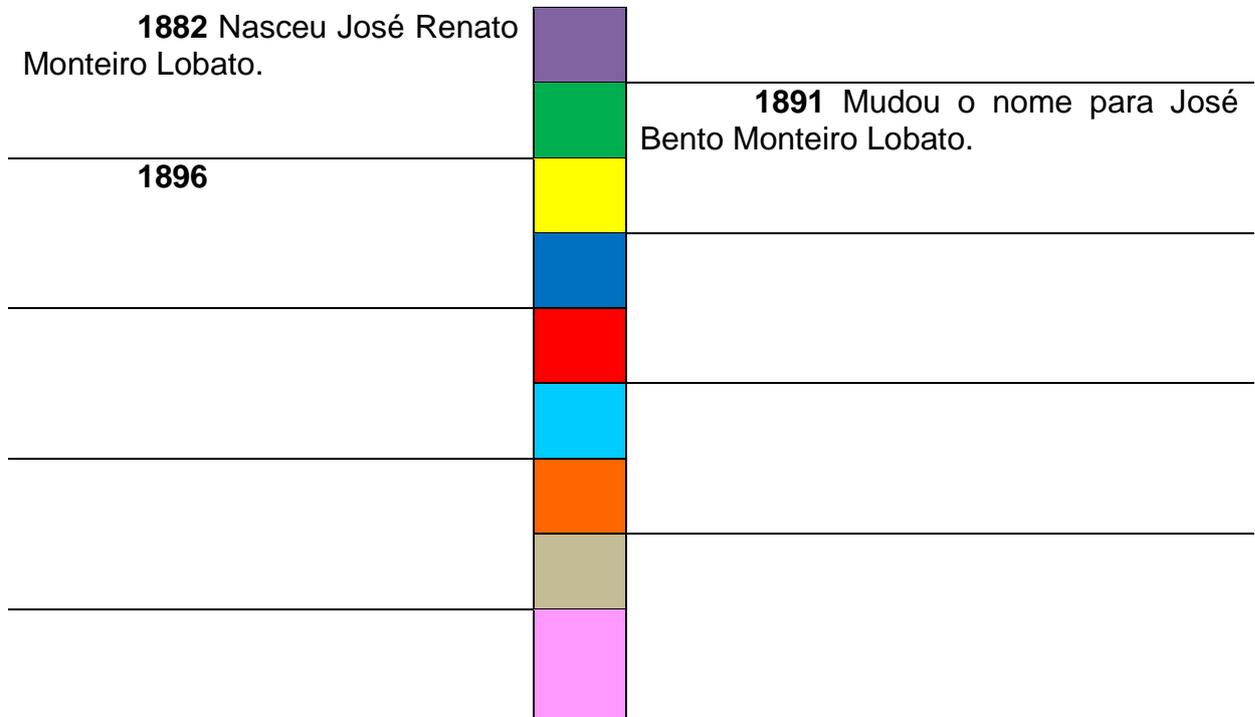
As autobiografias são textos em que o autor relata fatos ocorridos de sua própria vida numa ordem temporal. Desafio você a fazer uma LINHA DO TEMPO da autobiografia de Monteiro Lobato para verificar essa informação. Vamos lá? Siga as instruções a seguir.

## Desafio

**# Siga as instruções.**

➔1º Releia o texto e selecione os principais fatos da vida de Monteiro Lobato e a data em que ocorrem.

➔2º Preencha a linha do tempo seguindo a sequência temporal em que os fatos ocorrem, colocando as informações resumidamente. Para ajudar você, os dois primeiros fatos ocorridos na vida de Monteiro Lobato já foram preenchidos na linha do tempo. Siga as mãozinhas para não correr o risco de se perder.



## Desafio

06 – Releia o texto e identifique os parágrafos as suas respectivas ideias. A ideia que for do 1º parágrafo você coloca 1º§, o que for 2º, coloca 2º§ e assim sucessivamente.

| Resumo das ideias dos parágrafos. |   |
|-----------------------------------|---|
|                                   | Ano de nascimento e fatos da infância.  |
|                                   | Começou a editar livros para adultos.   |
|                                   | Desistiu de escrever para o público adulto e passou a escrever para crianças. |
|                                   | Escreveu seu primeiro livro.  |
|                                   | Falecimento.  |
|                                   | Foi convidado para fazer parte da Academia Brasileira de Letras.              |
|                                   | Foi convidado para ocupar cargos importantes no país onde morava.             |
|                                   | Formação universitária.   |

|  |   |
|--|---|
|  | Morou no interior e escrevia para jornais e revistas.   |
|  | Mostra-se arrependido por não ter se dedicado mais tempo para escrever para o público infantil. |
|  | Mudança de estado civil, de solteiro para casado.   |
|  | O primeiro texto publicado.   |

### # Responda.

07 – O texto foi organizado em quantos parágrafos?

08 - Releia o primeiro e o último parágrafo. Desses dois, qual está fazendo relato da morte do autor e qual do nascimento?

09 – Leia a informação extraída do site “Escola Kids” sobre as fases da vida humana. Em seguida responda o que se pede.

 **Fases da vida humana**

- Fase da infância: é a fase que vai **desde o nascimento até os onze anos de idade.**
- Fase da adolescência: costuma ir **dos doze aos vinte anos de idade.**
- Fase adulta: consideramos que a fase adulta **se inicia aos vinte e um anos de idade.**
- Fase da velhice: o início dessa fase se dava aos sessenta anos de idade: época em que muitos se aposentavam. Hoje, a Organização Mundial de Saúde afirma que podemos considerar que a velhice **se inicia a partir dos 75**, já que muitas das pessoas de 60, 65 anos de hoje continuam ativas no mercado de trabalho, e com boa qualidade e expectativa de vida.

Disponível em: <http://www.escolakids.com/as-fases-da-vida.htm>. Acessado em 27 mar. 2015.

## Desafio

a) Identifique o parágrafo ou os parágrafos em que o autor relata sobre sua infância, adolescência e vida adulta e escreva na tabela abaixo.

|   |  |
|---|--|
|  Infância:     |  |
|  Adolescência: |  |
|  Vida adulta:  |  |

### # Responda.

- b) Em qual parágrafo o autor começa a relatar sobre sua vida adulta?  
 c) Em 1948, quando Monteiro Lobato faleceu, ele era considerado um velho ou um adulto de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS)?

10 – Marque a afirmativa que melhor explica o que é um parágrafo em um texto.

- a. ( ) O parágrafo é um recurso para organizar a ideia geral de um texto em bloco de ideias secundárias.  
 b. ( ) O parágrafo é simplesmente o ato de se fazer um recuo da margem esquerda, sem haver a preocupação de organizar as ideias secundárias em blocos.

11 – Observe a linha do tempo. Os fatos expostos na autobiografia de Monteiro Lobato partem de um tempo mais distante para o mais recente ou o contrário: do mais recente para o mais distante?

### # Leia o texto II

#### Quem Eu Sou?

Eu às vezes não entendo!  
 as pessoas têm um jeito  
 de falar de todo mundo  
 que não deve ser direito.

Em cada lugar que eu vou,  
 na escola, na rua também,  
 ouço dizerem assim,  
 quando se fala de alguém:  
 - Você conhece Fulano,  
 que chegou de uma viagem?  
 - O pai dele é muito rico,  
 tem dois carros na garagem!  
 - E o Maneco, lá do clube?  
 Pensa que é rico também?  
 Precisa ver que horrível  
 é o tênis que ele tem!

Aí eu fico pensando  
 que isso não está bem.  
 As pessoas são quem são,  
 ou são o que elas têm?

Eu queria que comigo  
 fosse tudo diferente.  
 Se alguém pensasse em mim,  
 soubesse que eu sou gente.  
 Falasse do que eu penso,  
 lembrasse do que eu falo,  
 pensasse no que eu faço,  
 soubesse por que me calo!

Porque eu não sou o que visto.  
 Eu sou do jeito que estou!  
 Não sou também o que eu tenho.  
 Eu sou mesmo quem eu sou!

BANDEIRA, Pedro. **Literatura Em Minha Casa**: Palavras De Encantamento, Poesias, Editora Moderna, Ministério da Educação, FNDE.

### # - Responda.

12 - Você conseguiria fazer uma linha do tempo sobre o texto II?

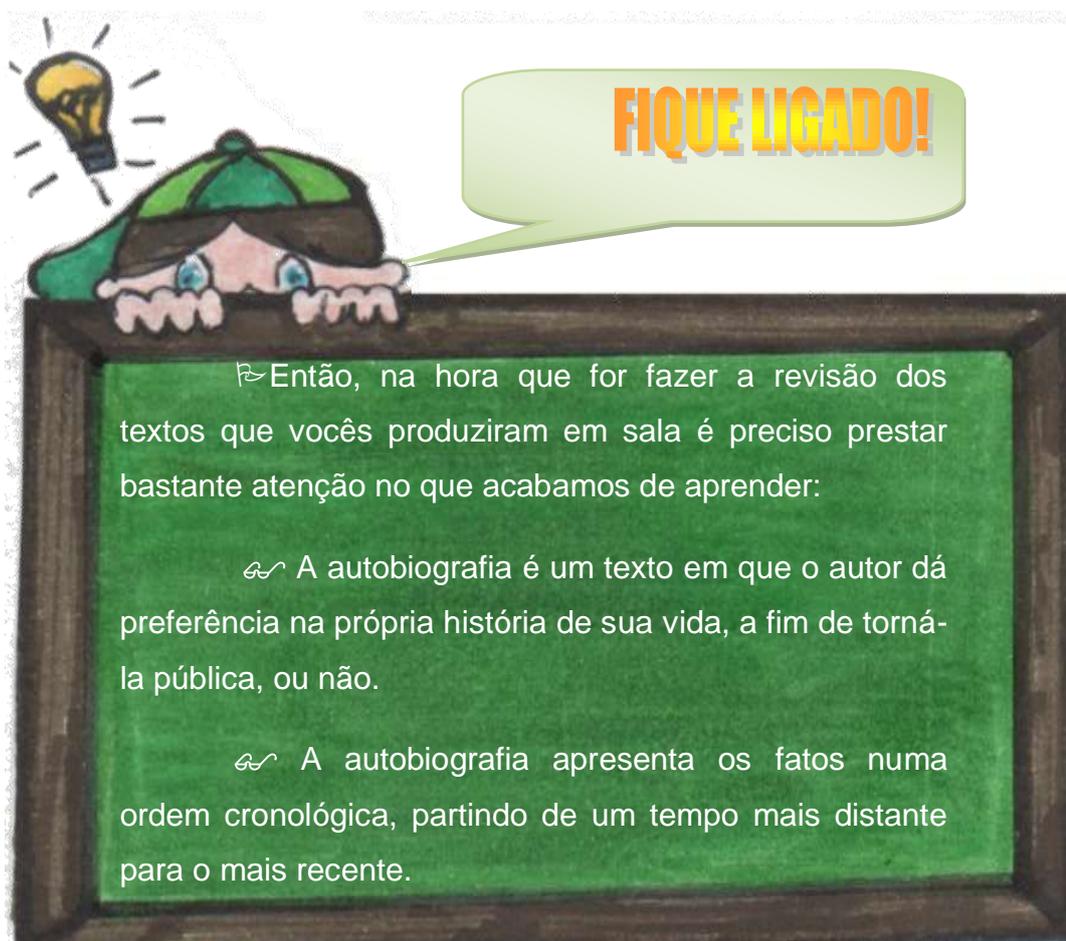
13 - Observando o texto I e o texto II qual deles tem uma progressão no tempo, isto é, é fácil perceber que inicia contando os fatos mais antigos, segue uma ordem cronológica no tempo e termina com os mais recentes?

14 - Logo, sendo essa uma característica do gênero autobiografia, qual dos dois textos podemos classificar como autobiografia?

15 – Resuma com suas palavras. Que fato da vida da personagem você achou mais interessante? Por quê?

16 – Marque a afirmativa que melhor explica sobre o objetivo das autobiografias.

- a. ( ) As autobiografias são escritas com os fatos narrados ocorridos na vida do próprio autor contados fora da sequência temporal, isto é, não há uma preocupação em selecionar as ocorrências vividas e colocá-las na ordem em que aconteceram.
- b. ( ) As autobiografias são escritas com os fatos narrados ocorridos na vida do próprio autor seguindo uma sequência temporal, isto é, partindo de um período mais distante, seguindo a cronologia e terminando no mais recente.



# Desafio

17 – Há expressões nas autobiografias que situa o leitor no tempo e no espaço. Leia o trecho abaixo, retirado do texto I, analise e faça o que se pede a seguir.

Veja:  
 “Nasci José Renato Monteiro Lobato, **em Taubaté-SP**, aos 18 de abril de 1882. Falei tarde e aos 5 anos de idade ouvi, pela primeira vez, um célebre ditado...”

- a) A expressão que está em vermelho é um marcador de tempo ou espaço?
- b) O que aparece em azul está indicando tempo ou espaço?
- c) Releia o texto I, identifique outras expressões que foram usadas no texto para situar o leitor no tempo e no espaço e copie-os na tabela abaixo.

| Expressões que foram utilizadas para marcar o tempo | Expressões que foram utilizadas para situar o espaço |
|---|--|
|   |  |

# Observe que essas expressões que você copiou na tabela acima sempre estão dando uma circunstância de tempo ou de lugar aos verbos.

# Veja:  
 “Nasci José Renato Monteiro Lobato, **em Taubaté-SP**, aos 18 de abril de 1882”.

Se perguntarmos ao verbo onde Monteiro Lobato nasceu, teremos de dizer “**em Taubaté-SP**”.  
 (#Circunstância de lugar).

Agora se perguntarmos quando? A resposta será “**aos 18 de abril de 1882**”.  
 (#Circunstância de tempo).



### # - Marque a alternativa.

19 – Qual a melhor afirmação sobre o uso das expressões de tempo e lugar utilizadas na autobiografia de Monteiro Lobato.

- ( ) As expressões que indicam circunstância de lugar e tempo foram usadas no texto para melhor situar o leitor de quando e onde os fatos estão ocorrendo.
- ( ) As expressões que indicam circunstância de lugar e tempo não têm a finalidade de organizar as informações que o texto traz.



Agora que você entendeu o que o Hashtag explicou sobre as expressões de tempo e lugar, você com a ajuda de seu professor vai voltar ao texto I e sublinhar com lápis preto todos os verbos que se apresentam no pretérito. Você sabe o que é pretérito? Se não sabe pergunte ao seu professor.

## Desafio

### # Responda.

19 – São muitos ou poucos verbos no pretérito que foram encontrados no texto I?

20 – Tente juntamente com seu professor procurar esse tempo verbal no texto II. Há, nesse texto, predomínio de formas verbais no pretérito ou no presente?

21 – Os textos da ordem do narrar são produzidos com predomínio com formas verbais no pretérito. Quais dos dois textos são dessa ordem por serem organizados com esse tempo verbal, o texto I ou o II?

22 – O desafio agora é organizar a tabela abaixo com as expressões, tiradas do texto I, que você colocou na atividade “17c”, classifique-as como de tempo ou lugar e identifique os verbos em que elas estão apresentando essas circunstâncias. Veja já fizemos a primeira para você.

| Expressões             | Circunstância de tempo ou lugar | Verbo        |
|------------------------|---------------------------------|--------------|
| <i>Em Taubaté – SP</i> | <i>Lugar</i>                    | <i>Nasci</i> |
|                        |                                 |              |
|                        |                                 |              |
|                        |                                 |              |

# Desafio

23 - Preencha a cruzadinha abaixo seguindo as pistas que foram dadas à esquerda.

**Dica:** são dois verbos, um termina em “ar” e outro em “er”.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>VERTICAL</b></p> <p>1. Fazer a descrição oral ou escrita de algo ou de alguém é o mesmo que ...</p> <p><b>HORIZONTAL</b></p> <p>2. Expor as sequências de um fato ou acontecimento; contar ou relatar algo para alguém é o mesmo que ...</p> |  |
|--|--|

# Agora com a ajuda do seu professor você vai circular de vermelho os trechos do texto I que são da ordem do narrar e de azul os que forem da ordem do descrever. Faça com bastante atenção!!!



**# Responda.**

24 – Refletindo sobre o que você acabou de fazer no texto I, o que tem em maior quantidade, são trechos narrativos ou descritivos?

25 – Nas autobiografias é comum aparecer pequenos trechos de descrição de espaço.

- Dos trechos da ordem do descrever que você circulou no texto I, qual está fazendo uma descrição de espaço? Identifique e copie abaixo.
- Que espaço está sendo descrito?

**# Marque com um X as alternativas corretas.**

26 – Observando os trechos narrativos e descritivos do texto I podemos afirmar que

- Nas sequências narrativas há o predomínio do tempo presente.
- Nas sequências narrativas há o predomínio do passado (pretérito).
- Nas sequências descritivas há o predomínio do tempo presente.
- Nas sequências descritivas há o predomínio do passado (pretérito).

#Você já percebeu que os verbos presentes nas autobiografias estão na maioria no pretérito, não é? Em Língua Portuguesa temos três tipos de passado: O PRETÉRITO PERFEITO, O IMPERFEITO E O MAIS QUE PERFEITO. Qual deles será que podemos encontrar nas autobiografias? Vamos descobrir?



Quando as formas verbais indicarem certeza, fato real, certo, dizemos que o verbo está no **modo indicativo**. Quando indicar possibilidade, algo que pode ou não acontecer, sendo algo irreal ou incerto dizemos que o verbo está **no modo subjuntivo**. Guarde esses conceitos, ok?

27 – A seguir temos duas conclusões sobre esse assunto. Marque a mais adequada.

- Classificamos as autobiografias como texto da ordem do expor porque apresentam em maior quantidade trechos descritivos e por isso a maioria dos verbos aparecem no presente.
- Classificamos as autobiografias como texto da ordem do narrar porque apresentam em maior quantidade trechos narrativos e por isso os verbos também em maioria se apresentam no passado.

# Quando as formas verbais estiverem no passado dando a ideia de uma ação concluída e não habitual nominamos de **Pretérito Perfeito**. Quando a ideia for de uma ação habitual que, em determinado período do passado, era contínua **Pretérito Imperfeito**. Belezinha?!



# Marque com um ✓ na resposta certa.

28 – Volte ao texto I e observe os verbos que você sublinhou com a ajuda de seu professor e responda.

- Eles estão indicando uma certeza, fato real e certo.
- Eles estão indicando possibilidade, algo que pode ou não ter acontecido ou algo irreal e incerto.

29 – Os verbos que você destacou na autobiografia de Monteiro Lobato estão no modo indicativo ou subjuntivo? Por quê? Dê um exemplo.

# Desafio

30 - Agora, o desafio é copiar os verbos que você sublinhou, no texto I, na tabela abaixo separando-os como pede.

| uma ação concluída e não habitual. | uma ação habitual que, em determinado período do passado, era contínua. |
|------------------------------------|---|
|                                    |   |

## # Responda.

31 – Logo, as formas verbais que você copiou na coluna da esquerda estão flexionadas no Pretérito \_\_\_\_\_, e o da direita Pretérito \_\_\_\_\_.

32 – A seguir destacamos um trecho da autobiografia de Lobato. O seu desafio é escrever dentro dos quadrinhos indicados PP para forma verbal que está no pretérito perfeito e PI para imperfeito.

“Tive muitos convites para cargos oficiais de grande importância. Recusei a todos. Getúlio Vargas (presidente do Brasil na ocasião) convocou-me para ser o Ministro da Propaganda. Respondi que a melhor propaganda para o Brasil, no exterior, era a "Liberdade do Povo", a constitucionalização do país. Minha fama de propagandista decorria da minha absoluta convicção pessoal. O caso do petróleo, por exemplo, e do ferro. Éramos ricos em energia hidráulica e minérios e não somente café e açúcar. Durante 10 anos, gritei essas verdades. Fui sabotado e incompreendido”.

33 - Agora, escolha dois fatos do trecho acima, um que dê a ideia de **ação concluída e não habitual** e outro com a ideia de **uma ação habitual que, em determinado período do passado, era contínua** e copie.

34 – Logo, por que quem escreve uma autobiografia dá preferência para esses tempos verbais?

Nas autobiografias é muito comum usar a substituição de nomes ou expressões para substituir o que foi utilizado anteriormente, para evitar a repetição de palavras ou expressões no texto.



### # - Responda.

35 – O trecho a seguir foi extraído do texto I. Observe a palavra em negrito no primeiro parágrafo destacado, identifique e circule a expressão que foi utilizada no outro parágrafo para substituí-la e evitar uma repetição de termo.

Dediquei-me à Literatura Infantil já em 1921. E, retomei a ela, anos depois, desgostoso dos **adultos**. Com "Narizinho Arrebitado", lancei o "Sítio do Picapau Amarelo". O sítio é um reino de liberdade e encantamento. Muitos já o classificaram de República.

[...]

Como disse a Emília: "é um absurdo terminar a vida assim, analfabeto!". Eu poderia ter escrito muito mais, perdi muito tempo escrevendo para gente grande. Precisava ter aprendido mais...

36 – O trecho abaixo foi retirado de uma produção de um de seus colegas de sala. Nela há uma expressão no primeiro parágrafo destacado que no segundo foram utilizadas outras para não repetir, identifique-as e sublinhe.

[...]

Quando nasci tinha um problema no estomago, dei muito trabalho para meus pais, eu chorava a noite inteira. Essa foi a parte triste da história da minha vida.

Depois de um tempo, melhorei, quando completei um ano. Depois disso

#Esperto como você é, deve ter aprendido muita coisa até aqui, não é? Agora, vamos brincar um pouco sobre o que estudamos? A seguir, você e mais um colega de sua sala vão montar um jogo de tabuleiro que vai ajudá-los a recapitular o que estudamos até agora. Vamos lá? Siga as instruções para montar o jogo e jogar. Quero ver quem é mais esperto!!!!



# Desafio

37 – Descubra e preencha a cruzadinha e a frase com a palavra que substitui com coerência os termos em negrito.

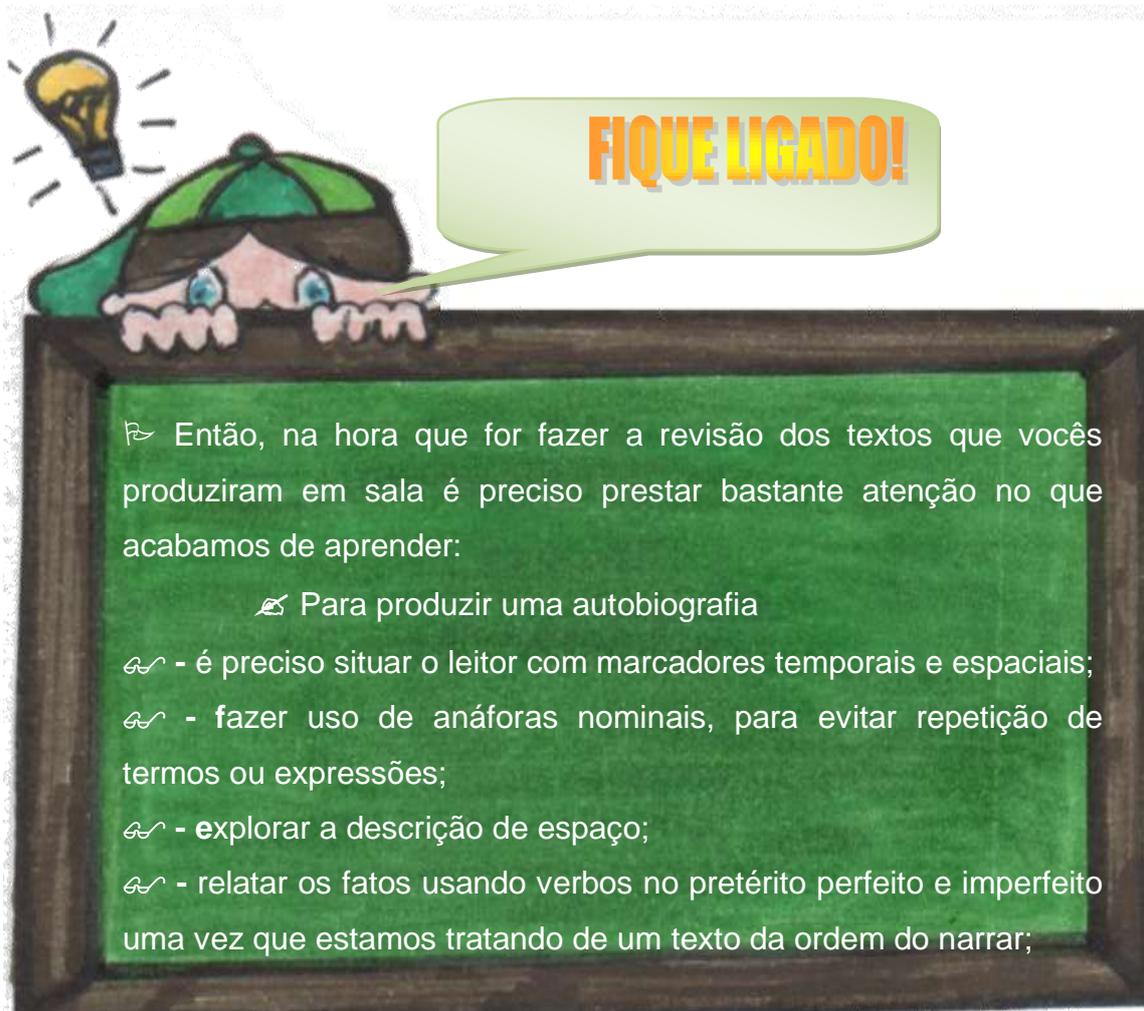
|  |  |
|--|--|
| <p><b>HORIZONTAL</b></p> <p>3. A Ana comprou um <b>cão</b>. O _____ já conhece todos os cantos da casa.</p> <p>4. Para homenagear seu <b>professor</b>, a aluna deu flores ao _____.</p> <p>5. Havia um <b>cardume</b> enorme no lago, os _____ estavam famintos.</p> <p><b>VERTICAL</b></p> <p>1. <b>Carros e motos</b> foram parados pela policia federal. Os _____ estavam sendo revistados</p> <p>2. O <b>gato</b> levou um susto. O pobre _____ não viu seu dono chegando.</p> <p>3. Meu pai comprou <b>uma TV e um notebook</b>, pagou caro pelos _____.</p> |  |
|--|--|

#Você sabia que toda autobiografia possui um título que adianta ao leitor de que o texto que será lido se trata de uma autobiografia? Não?! Então, pense e responda as questões abaixo que você vai comprovar isso.



38 - Qual título foi dado ao texto? Esse título adianta que o texto é uma autobiografia? Como?

39 – Se fosse você que tivesse escrito essa autobiografia, que outro título daria? Justifique sua escolha.



**FIQUE LIGADO!**

↳ Então, na hora que for fazer a revisão dos textos que vocês produziram em sala é preciso prestar bastante atenção no que acabamos de aprender:

- ✍ Para produzir uma autobiografia
  - ☞ - é preciso situar o leitor com marcadores temporais e espaciais;
  - ☞ - fazer uso de anáforas nominais, para evitar repetição de termos ou expressões;
  - ☞ - explorar a descrição de espaço;
  - ☞ - relatar os fatos usando verbos no pretérito perfeito e imperfeito uma vez que estamos tratando de um texto da ordem do narrar;

#Esperto como você é, deve ter aprendido muita coisa até aqui, não é? Agora, vamos brincar um pouco sobre o que estudamos? A seguir, você e mais um colega de sua sala vão montar um jogo de tabuleiro que vai ajudá-los a recapitular o que estudamos até agora. Vamos lá? Siga as instruções para montar o jogo e jogar. Quero ver quem é mais esperto!!!!

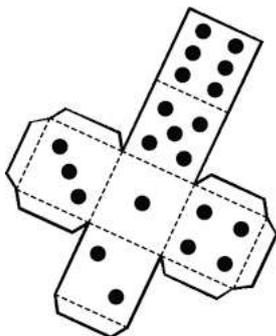


## REVISANDO E BRINCANDO

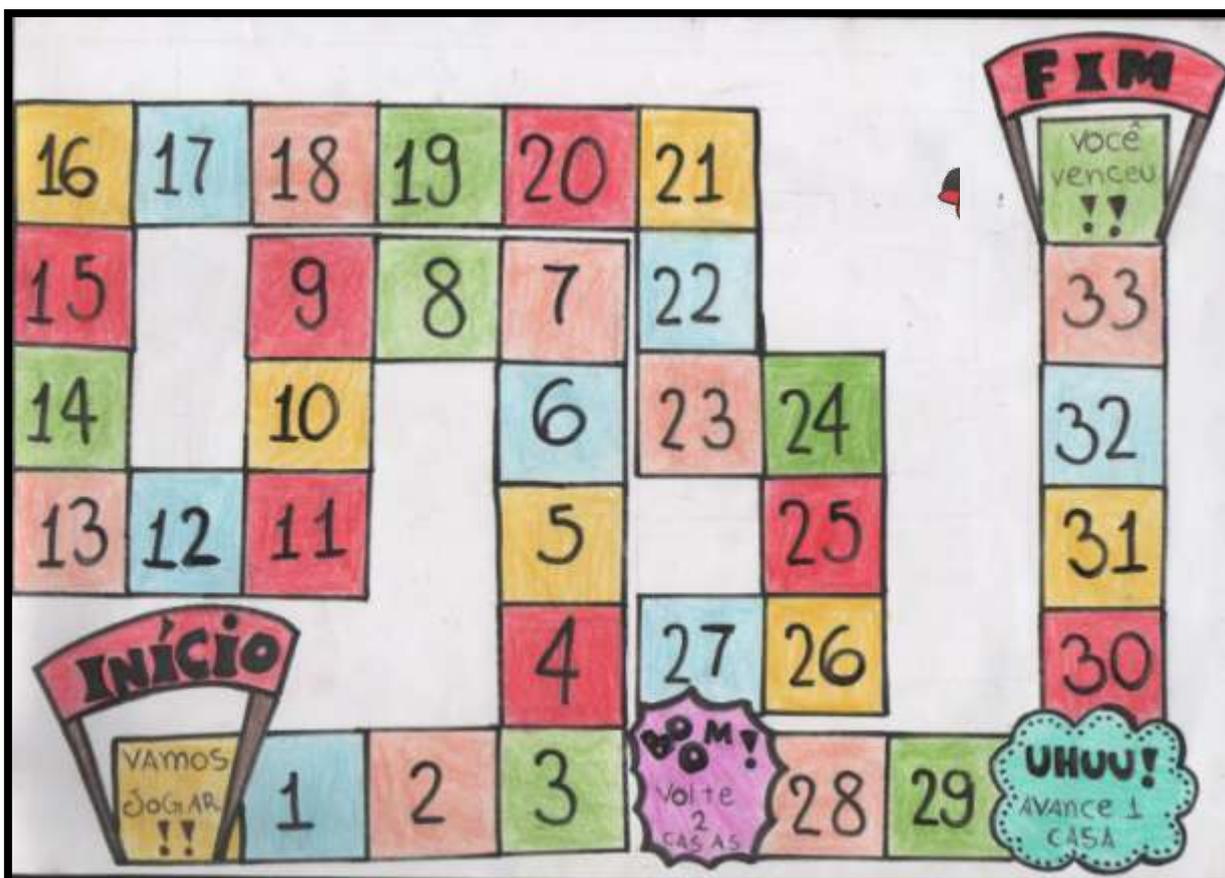
### # JOGO DE TABULEIRO

#### ⚡ Materiais:

- ✓ 1 dado. Desenhe num papel cartão o dado abaixo, recorte, cole as partes indicadas para dar forma ao seu dado.



- ✓ 2 peões (pode ser um material que tenha em seu estojo escolar, um apontador, por exemplo).
- ✓ 1 tabuleiro



- ✓ 34 cartões com questões diversas.

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>1 – Qual é o objetivo de produção do gênero autobiografia?</p> | <p>2 – Como deve ser o título das autobiografias, isto é, o que elas precisam comunicar ao leitor?</p> | <p>3 – Complete a frase.<br/>A cronologia temporal das autobiografias parte do período _____ para o mais _____.</p> | <p>4 – Complete a frase. Quando as formas verbais estiverem no passado dando a ideia de uma ação concluída e não habitual nominamos de _____.</p> |
|---|--|---|---|

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p>5 – Complete a frase. Quando a ideia for de uma ação habitual que, em determinado período do passado, era contínua nominamos de _____.</p> | <p>6 – Complete. Substituímos termos nas autobiografias para evitarmos a _____ de palavras ou expressões.</p> | <p>7 – VOCÊ É MUITO ESPERTO. AVANCE DUAS CASAS.</p> | <p>8 – Escolha a alternativa certa. Qual dos tempos verbais predominam nas autobiografias?<br/>a) Pretérito Perfeito e imperfeito.<br/>b) Presente.</p> |
|---|---|---|---|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p>9 – Complete a frase. Quando as formas verbais indicarem certeza, fato real, certo, dizemos que o verbo está no modo _____.</p> | <p>10 –  VOCÊ LEVOU AZAR. VOLTE TRÊS CASAS.</p> | <p>11 – Complete a frase. Quando as formas verbais indicarem algo irreal ou incerto, dizemos que o verbo está <b>no modo</b> _____.</p> | <p>13 – VOCÊ ESTÁ COM SORTE. AVANCE 3 CASAS.</p> |
|--|--|---|--|

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p>14 – Complete a frase. Fazer a descrição oral ou escrita de algo ou de alguém é o mesmo que _____.</p> | <p>15 – Escolha a resposta correta. As autobiografias são textos da ordem do<br/>a) Narrar.<br/>b) Expor.</p> | <p>16 – Complete. Expor as sequências de um fato ou acontecimento; contar ou relatar algo para alguém é o mesmo que _____.</p> | <p>17 –  VOCÊ LEVOU AZAR. VOLTE DUAS CASAS.</p> |
|---|---|--|--|

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p>18 - POR VOCÊ SER UM ALUNO EXCELENTE, VÁ PARA A CASA 21.</p>  | <p>19 – Complete. A autobiografia é um texto em que o autor dá preferência na própria história de sua vida, a fim de torná-la _____, ou _____.</p>          | <p>20 – Complete. Os _____ são blocos de ideias secundárias da ideia geral do texto. Eles podem aparecer nas autobiografias com um recuo da margem esquerda.</p>  | <p>21 – Analise a frase e responda.<br/> <b>“Nasci José Renato Monteiro Lobato, em Taubaté-SP, aos 18 de abril de 1882”.</b> Qual expressão da frase é um marcador temporal?</p> |
| <p>22 - Analise a frase e responda. <b>“Nasci José Renato Monteiro Lobato, em Taubaté-SP, aos 18 de abril de 1882”.</b> Qual expressão da frase é um marcador de espaço?</p> | <p>23 – Complete. Para produzir uma autobiografia é preciso situar o leitor com marcadores _____ e _____.</p>   | <p> 24 - VIXI. DEU AZAR. VOLTE 4 CASAS. (Mas se conseguir responder as últimas 4 perguntas sem consulta, está livre dessa.).</p>   | <p>25 – Complete. Nas autobiografias é preciso fazer uso de anáforas nominais, para evitar _____ de termos ou expressões;</p>  |
| <p>26 – EBA!!!! POR VOCÊ SER UM BOM ALUNO, VOCÊ GANHOU UM PRÊMIO. VÁ PARA A CASA 28.</p>   | <p>27 – AVANCE UMA CASA.</p>  | <p>28 – Complete. Nas autobiografias é comum encontrarmos descrição de _____.</p>   | <p>29- Analise a frase e responda. <b>Estudei</b> para a prova. O verbo em destaque está no Pretérito Perfeito ou Imperfeito?</p>  |
| <p>30 – Responda. As autobiografias são textos da ordem _____?</p>   | <p>31 – Responda. Quando <b>tinha</b> 5 anos brincava de esconde-esconde com meus primos. O verbo em destaque está no Pretérito Perfeito ou Imperfeito?</p> | <p> 32 - VIXI. DEU AZAR. VOLTE 3 CASAS. (Mas se conseguir responder as últimas 3 perguntas sem consulta, está livre dessa.).</p> | <p>33 – Responda. Nas sequências narrativas há o predomínio de qual tempo verbal?</p>  |

## # Regras do jogo

Desenvolvimento:

1 - Os peões devem estar posicionados no portal de início da partida. Decide-se por sorteio quem inicia. O participante que obtiver o maior número no dado começa o jogo.

2 - O movimento dos peões pelo tabuleiro é feito a partir da rolagem do dado de números. Tirado um determinado número no dado, o peão anda pela trilha na quantidade do número sorteado. Lê-se a questão da cartinha do número da casa que caiu. Caso haja acerto permanece na casa que avançou, se não volta no ponto onde estava. Cada jogador terá direito a pesquisar cinco vezes para responder as perguntas.

3 - Algumas casas da trilha têm comandos que orientam o que o jogador deve fazer ao cair nelas:

4 - Vence o jogo quem sair primeiro da casa 33, ou seja, ultrapassar o portal "FIM".

# Revisor de textos

## # 1ª fase

 Agora, vocês vão imaginar que são revisores de textos para uma editora e seu professor vai organizar a turma para revisar as autobiografias que vocês produziram do seguinte modo:

- dividir a sala em grupo A e B.
- formar duplas com integrantes dos grupos, ou seja, quem é do grupo A fará par com um colega do A, quem é do B, com o B.
- cada dupla deve receber uma produção: corretores do grupo A, receberão produção feita por um integrante do grupo B e vice e versa.
- cada dupla deve receber uma ficha de revisão (ver abaixo).
- a dupla fará a revisão do texto seguindo o roteiro da ficha, procurando encontrar no texto produzido o que está sendo solicitado.
- terminada a revisão do primeiro texto, a dupla deve receber outra produção do grupo adversário para proceder da mesma maneira.
- depois de terminada a correção dos dois textos, o professor recolherá as produções e as fichas para ver se houve coerência na correção.

| FICHA DE REVISÃO  |  |  |
|---|--|--|
| Use 😊 para SIM. Use ☹️ para NÃO.  |  |  |
| ↳ O texto mostra as principais ocorrências da vida do próprio autor?        |  |  |
| ↳ Autor conta a própria história?   |  |  |
| ↳ Há um título e ele é adequado?  |  |  |
| ↳ Há ordem cronológica dos fatos?   |  |  |
| ↳ Há a preocupação de dar ênfase na própria história?                       |  |  |
| ↳ Há predomínio da 1ª pessoa do singular?                                   |  |  |
| ↳ Há predomínio dos tempos verbais no pretérito?                            |  |  |
| ↳ Há emprego de organizadores temporais?                                    |  |  |
| ↳ Evitou palavras repetidas desnecessárias?                                 |  |  |
| ↳ Preocupou-se em fazer apagamento de pronome?                              |  |  |
| ↳ Usou palavras adequadas para referir-se a lugares (marcadores espaciais)? |  |  |
| ↳ Há momentos de descrições de lugares (espaços)?                           |  |  |
| ↳ Há predomínio de sequência narrativa?                                     |  |  |



Até agora estávamos revisando os elementos que compõe uma autobiografia. Espero que você tenha apreendido muita coisa!!! Agora, vamos falar de gramática. Nas próximas unidades daremos ênfase na ortografia, acentuação gráfica e pontuação. Foram nessas questões que seu professor percebeu necessidade de se fazer uma maior reflexão. Informações que irão ajudá-lo na revisão e reescrita de seu texto. Vamos lá?! Bom estudo!!!

## Unidade 2 - Refletindo sobre a ortografia

### Desafio

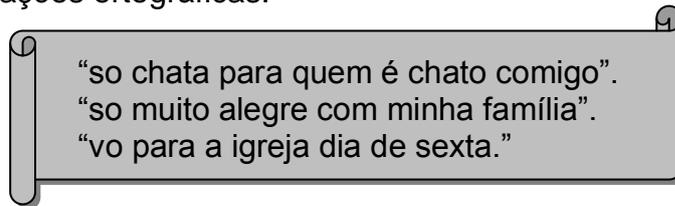
01 – O seu desafio é procurar os verbos à direita que foram dados no infinitivo na coluna da esquerda. Eles aparecerão flexionados no caça-palavras na 3ª pessoa do singular, no tempo verbal Pretérito Perfeito do modo indicativo. Veja para ajudar você já fizemos o primeiro.

|  |  |
|--|--|
| <p>a) <del>COMEMORAR</del><br/> b) COMEÇAR<br/> c) FALAR<br/> d) MORAR<br/> e) COLECIONAR<br/> f) JOGAR<br/> g) CANTAR<br/> h) COMEMORAR<br/> i) ERRAR<br/> j) ESCORREGAR<br/> k) CHORAR<br/> l) TROPEÇAR<br/> m) MELHORAR</p> | <pre> J B Q J J L U C P L Z J J S S U L I V P O D L Z U G V R G M O R O G W O D W H G C E Z N I E R R O U D D G V E N Y J E H J D F M E A A B O T R O P E Ç O U Z B R Z B N E Y T I Q C O M E Ç O U E I L W C A B E L M K Y D O O M E G W R C X E T H K C T H B I Z F L P F J O G P E R T N O M O R O U B J A E B L C Y Q T L S X I R H S Y R K I F L C D W I C M U O B N F O R C M O T K G O I L Y H A E U C U O A U W U F U V G Z U O R F S U X C S C G L M L M V X X C C U N K M S Z X Z P O T O T G U T Z J M D C O P H E N T C V Y O U Z I B N C E B B C U R V Z V U G H Y T I E P Q C A E C I J Z H R H H G M Z O T K M E S C N R R E G O U R E P J Q J M R G S J V D T P R J S Q T X B G E U A K Y O J Y W Z O W J E Y I R C O M E M O R O U U Z J X U D W Q B P T O U Z D C N G D R G S C B O X I U O T N A C F U G S G K M Y </pre> |
|--|--|

02 – Agora, você vai escrever uma frase para cada verbo que encontrou no caça-palavras, mantendo a 3ª pessoa do singular, o tempo e o modo verbal.

**# Resolva o problema.**

03 – Um de seus colegas de classe escreveu as seguintes frases num mesmo texto. Leia-as, encontre o problema de escrita com a grafia e reescreva-as fazendo as devidas alterações ortográficas.



**# Marque com um ✓ na resposta certa.**

04 – Por que a pessoa que escreveu as frases acima suprimiu a letra “u” das palavras “sou” e “vou” cometendo um erro na grafia?

- a) ( ) porque escreve como fala e não sabe que a oralidade é diferente da escrita.  
b) ( ) porque simplesmente esqueceu, por três vezes, de colocar a letra “u” nas palavras.



# Volte a atividade 01 do “Revisando a gramática”, leia em voz alta os verbos dado, à esquerda, na tabela do caça-palavras. Você observou que todos eles estão terminando em “AR”, não é? Você sabia que há pessoas que ao escrever acabam não colocando a letra “R” no final de palavras? Algumas pessoas fazem isso porque ao falar não pronunciam essa letra e acabam escrevendo dessa forma achando que escrever é igual falar cometendo um erro de grafia. A seguir você vai fazer um exercício que vai lhe mostrar isso.

### # Resolva o problema.

05 – Leia as frases abaixo também tiradas de um texto de um dos colegas da classe, identifique o erro cometido e reescreva fazendo a correção.

“Gosto de joga futebol.”  
 “Fui viaja para São Paulo”.  
 “Gosto de pratica futebol”.

Não se esqueça: falar é diferente de escrever.



# Você já deve ter visto por aí pessoas falando “deiz” no lugar de “dez”, “nóis” em vez de “nós” e “vocêis” por “você”. É comum ouvirmos pessoas falando assim. Que outras palavras podemos colocar nessa lista? Converse com seu professor(a) e ele(a) vai listar na lousa as que você e seus colegas forem lembrando.

06 – Agora que você já conversou com seu professor(a), observe outras frases retiradas das produções da turma em que a oralidade está presente na escrita, Identifique o problema e reescreva-as fazendo a adequação.

É preciso prestar muita atenção com certas palavras para não acabar escrevendo como se fala. Se tiver dúvida como se escreve, consulte um dicionário.

“Nóis vamos para o Ody Park”.  
 “Mais isso tudo que falei é deisde pequeno”.



Você observou que na segunda frase o autor usou “mais” no lugar de “mas”, isso confunde porque algumas pessoas tendem colocar a letra “i” depois do “a”, quando falam. Mas você sabia que as duas palavras existem? Veja abaixo em que situação usamos

### # Responda.

07 – Observe a fala do Hashtag. Nela há duas palavras em negrito.

# Sete e sete são quatorze, com **mais** sete, vinte e um  
 Tenho sete amiguinhos, **mas** não brinco com

a) Explique o sentido que cada uma possui no contexto.



### # Relacine.

08 – Ligue a palavra com a explicação adequada.

- |           |   |
|-----------|---|
| a) MAS ✎  | ➔ Contrário de MENOS, é usado para indicar quantidade ou intensidade. |
| b) MAIS ✎ | ➔ Sinônimo de PORÉM, é usado para indicar oposição de ideia.          |

## Desafio

09 - Abaixo, primeiramente é dado a você a explicação de uso de MAS e MAIS. O desafio é que você analise o contexto de cada frase e coloque os números adequadamente.

- (1) para indicar quantidade.
- (2) para indicar intensidade.
- (3) para indicar oposição de ideia.

- a. ( ) Tenho **mais** amigos que você.
- b. ( ) Estudei bastante, **mas** não consegui tirar boa nota.
- c. ( ) Este ano estou **mais** dedicado aos estudos.
- d. ( ) Este é o ano **mais** quente dos últimos tempos.
- e. ( ) Queria comprar um carro **mais** novo, mas não tenho dinheiro.
- f. ( ) Queria comprar um carro **mais** novo, mas não tenho dinheiro.

### # Resolva o problema.

10 – As duas frases a seguir foram extraídas das produções de alunos de sua turma. Leia-as, encontre o problema de escrita com a grafia do MAS e MAIS e reescreva-as fazendo as devidas alterações ortográficas.

“Já fiz uma viagem para a praia, mais bem no dia choveu”.  
 “Gosto de artes e educação física, mais o que mas gosto é mexer no computador”.



Você sabia que se trocarmos uma letra de algumas palavras, mudamos também o significado? Veja: se temos a palavra BOLA e substituir a primeira letra por C teremos COLA; por M, MOLA; por G, GOLLA, por S, SOLA. Viu como muda o sentido? Tente agora você fazer.

# Desafio

11 – O seu desafio é dar conta de preencher a tabela abaixo com **substantivos**. Trocando somente a primeira letra.

|      |  |  |  |  |
|------|--|--|--|--|
| BOLO |  |  |  |  |
| CAMA |  |  |  |  |
| GELO |  |  |  |  |
| DADO |  |  |  |  |
| PATO |  |  |  |  |

02 – Agora, a mesma coisa com **verbos**.

|        |  |
|--------|--|
| CALAR  |  |
| JANTAR |  |
| LER    |  |
| MORRER |  |

#Você viu? Ao mudarmos uma letra que representa um fonema (som) diferente alteramos o significado das palavras. Então, vamos entender melhor o que é letra e o que é fonema!?

03 – Agora o desafio é com **adjetivos**.

|        |  |
|--------|--|
| CARO   |  |
| PELADO |  |

# Observe e responda.

12 – Observe as palavras do retângulo e responda.

MEXER – TÁXI – EXEMPLO -



- a) Qual letra se repete nas quatro palavras acima?
- b) Leia essas palavras em voz alta. O que você percebeu com relação ao som dessa letra que se repete?



Você viu? Há letras de nosso alfabeto que podem representar mais de um som, ou seja, mais de um fonema. A letra **X** é uma delas. Belezinha!? Agora toda vez que falarmos em **LETRA** estamos nos referindo a representação gráfica de um som que representaremos com uma letra maiúscula. Quando nos referirmos a **SOM** estaremos falando de **FONEMA** e usaremos letra minúscula entre duas barras inclinadas. Veja: pato = letra: P A T O; fonema = /p/ /a/ /t/ /o/. Ok?

# Desafio

13 - Pesquise em material impresso (revistas, jornais, folderes) dois exemplos de palavras escritas com a letra X com os fonemas dado e cole nos espaços abaixo.

| som de /z/ | som de /s/ | som de /ks/ | som de /ch/ |
|------------|------------|-------------|-------------|
|            |            |             |             |

### # ESCREVA SUA CONCLUSÃO

a) Analisando os sons do X, a que conclusão você chegou?

### # LEIA AS CANTIGAS POPULARES.

| A Rosa Amarela   | A Roseira  |
|--|--|
| Olha a Rosa amarela,<br>Rosa<br>Tão Formosa, tão bela,<br>Rosa<br>Olha a Rosa amarela,<br>Rosa<br>Tão Formosa, tão bela,<br>Rosa | A mão direita tem<br>uma roseira,<br>que dá flor na<br>primavera.<br>Entra na roda oh<br>linda roseira,<br>e abraçai a mais<br>faceira.<br>a mais faceira eu<br>não a quero<br>quero a boa<br>companheira. |
| lá-iá meu lenço, ô lá-iá<br>Para me enxugar, ô lá-iá<br>Esta despedida, ô lá-iá<br>Já me fez chorar, ô lá-iá<br>(repete)         |  |

#Você sabia que a letra S pode representar dois fonemas? O fonema /s/ e o /z/. E a letra Z pode representar o som /z/ e às vezes /s/.



Disponíveis em: <http://letras.cifras.com.br/cantigas-populares>. Acessado em 9 abril 2105.

## Desafio

14 – Faça o que se pede.

- ✓ 1º Pinte as palavras das cantigas populares:
  - a) De vermelho as que estiverem escritas com S com som de /z/.
  - b) De verde as que estiverem escritas com S representando o fonema /s/.
  - c) De amarelo as que estiverem escritas com Z com som de /s/.
  - d) De azul as que estiverem escritas com Ç com som de /s/.
  - e) De marrom as que estiverem escrita com a letra C com som de /s/.
- ✓ 2º Transcreva essas palavras abaixo e represente seus fonemas.



Atenção!! O fonema /s/ também pode ser representado pelas letras C e Ç. A letra Ç é usada antes de vogais A, O, U. Veja: ABRAÇAI, LENÇO, AÇÚCAR... Antes das letras E e I, usa-se o C (sem a cedilha). Veja: FACEIRA, CITAR.

### # Marque com uma ☺ as alternativas corretas.

15 – Com relação ao que você analisou na atividade 14 e na fala do Hashtag é correto afirmar que

- a. ( ) Um S entre vogais sempre vai ter som /s/.
- b. ( ) Um S entre vogais sempre vai ter som /z/.
- c. ( ) Um S antes ou depois de consoante sempre vai ter som de /z/.
- d. ( ) Um S antes ou depois de consoante sempre vai ter som de /s/.
- e. ( ) A letra C antes de E e I sempre vai ter som de /s/.
- f. ( ) O Ç (C com cedilha) sempre vai ter som de /s/ antes de A, O e U.
- g. ( ) Nunca se usa a cedilha no C antes das letra E e I, uma vez que ela já tem som de /s/.



#Nessa altura da conversa, você já deve ter concluído que nem sempre uma letra corresponde a um único fonema, e que há casos em que uma letra representa o mesmo fonema e vice-versa. A letra P representa o fonema /p/, mas o X representa vários sons. O fonema /s/ pode ser representado por várias letras. Você já parou para pensar também que, às vezes, o número de letras não é igual ao número de fonemas? É o caso dos **dígrafos**. Do grego: [dís] = em dois; [gráphos] = escrita, ou seja, isso quer dizer duas letras e um som. É o caso dos grupos SS, SC, XC, SÇ que possuem um único som, o de /s/, entre outros.

## Desafio

16 – Preencha a tabela abaixo representando o número de letras, fonemas e os números desses elementos.

| Palavra   | Represente em letras | Número de letras | Represente em fonemas | Número de fonemas |
|-----------|----------------------|------------------|-----------------------|-------------------|
| nascer    | N A S C E R          | 6 letras         | /n/ /a/ /s/ /e/ /r/   | 5 fonemas         |
| nasci     |                      |                  |                       |                   |
| nasça     |                      |                  |                       |                   |
| excelente |                      |                  |                       |                   |
| passeio   |                      |                  |                       |                   |

## Desafio

17 – Atividade em grupo. Siga as instruções.

### # Organização do grupo e do material

- Organizem-se em grupos.
- Cada grupo deverá providenciar duas cartolinas.
- Cole a borda de um cartolina na outra para aumentar o tamanho do cartaz, ficando na orientação paisagem.
- Providencie impressão dos seguintes enunciados.

|  |  |   |   |   |   |  |  |  |
|--|--|---|---|---|---|--|--|--|
| Palavras escritas com a letra C com som de /s/ | Palavras escritas com a letra S com som de /s/ | Palavras escritas com a letra SS com som de /s/ | Palavras escritas com a letra SC com som de /s/ | Palavras escritas com a letra XC com som de /s/ | Palavras escritas com a letra SÇ com som de /s/ | Palavras escritas com a letra Ç com som de /s/ | Palavras escritas com a letra X com som de /s/ | Palavras escritas com a letra C com som de /s/ |
|--|--|---|---|---|---|--|--|--|

- Recorte os enunciados e reserve.
- Agora coloque seu cartaz na posição horizontal e faça 9 colunas.
- Cole os enunciados acima no cartaz.

# Seu cartaz deverá ficar organizado assim. Veja.



# GINCANA DO FONEMA /s/

| Palavras escritas com a letra C com som de /s/ | Palavras escritas com a letra S com som de /s/ | Palavras escritas com a letra SS com som de /s/ | Palavras escritas com a letra SC com som de /s/ | Palavras escritas com a letra XC com som de /s/ | Palavras escritas com a letra SÇ com som de /s/ | Palavras escritas com a letra Ç com som de /s/ | Palavras escritas com a letra X com som de /s/ | Palavras escritas com a letra C com som de /s/ |
|--|--|---|---|---|---|--|--|--|
|  |  |   |   |   |   |  |  |  |

## # Organização da gincana

- Você e sua turma deverão combinar com o/a professor(a) o tempo que vai durar essa gincana: um dia, dois, ...
- Combine que pontuação terá cada palavra coletada, por exemplo, as palavras escritas com XC, SC, SÇ e X são mais raras, logo devem valer mais.
- Combine com o/a professor(a) a premiação para a equipe vencedora.
- O desafio do grupo é pesquisar em material impresso que circula na sociedade (revistar, jornais, folders, etc) palavras solicitadas em cada coluna do cartaz. Não vale palavras impressas na impressora doméstica em folha de sulfite.
- O grupo vencedor será aquele que mais palavras coletar e pesquisar.
- Depois do resultado os cartazes deverão ser afixados na sala de aula. Verifique se todos os cartazes estão com as palavras coladas na coluna certa.

## Desafio ortográfico

18 – Faça o que se pede.

 - 1º Seu professor(a) escolherá palavras dos cartazes e ditará para turma. Vamos ver que é que erra menos?

 - 2º Em seguida, você deverá trocar seu caderno com um colega. Você vai ser o corretor da escrita dele, e ele da sua. Use um lápis para a correção. Caso haja dúvidas na hora da correção de como se escreve a palavra, consulte os cartazes.

 - 3º Terminada a correção, cada um com seu caderno deverá fazer o “**Toque ortográfico**”: escrever com a grafia correta 3 vezes a palavra que errou. (Use caneta vermelha para essa atividade).

19 – Vamos ver se você realmente virou um bom revisor. O texto abaixo foi extraído de uma das produções da turma, encontre o erro e reescreva o trecho fazendo as alterações necessárias.

“Naci em Minas Gerais, tenho 10 anos. Vim para o Paraná muitas vezes para visitar meus avós. Fiquei 5 anos em Minas, até que um dia minha mãe e o meu pai desidio vir para o Paraná, desa vez para ficar”.



Nossa!!! Essas últimas atividades deram um trabalhão, não é? Mas garanto que serviu para você aumentar sua esperteza! Você gostou de aprender a diferença entre letra e fonema? Então, vamos continuar falando disso. Você já deve ter visto pessoas com dúvidas na hora de escrever palavras com R ou RR. Já aprendemos que ao mudar um fonema alteramos o significado das palavras. Veja: seu eu disser “O **carro** está **caro**.” faz diferença de usar R ou RR? Faaaazzzzz, não é? Vamos pensar sobre isso.

### # Leia o trava-língua.

“No vaso tem uma aranha  
Nem o vaso arranha a aranha  
Nem a aranha arranha o vaso.  
No vaso tinha uma aranha  
No vaso tinha uma rã  
A rã arranhava a aranha  
E a aranha arranhava a rã”.

Disponível em: <http://www.helenice.com/2007/01/trava-lngua.html>. Acessado em 9 abril 2015.

### # Marque com uma 😊 as alternativas corretas.

20 – Esse texto é um trava-língua por quê?

- a. ( ) Usa palavras de sonoridade diferente.  
 b. ( ) Usa palavras de sonoridade semelhante.  
 c. ( ) Não se preocupa em brincar com o som das palavras.

### # Responda.

21 – Identifique e copie as palavras do texto que foram exploradas para construir o trava-línguas?

22 – Nos trava-línguas é comum que determinadas letras e fonemas se repitam. Encontre no texto as palavras que contêm os respectivos sons.

- a) O fonema /rr/:  
 b) O fonema /r/:

23 – Copie as palavras do trava-língua que significam o desenho abaixo.

|   |   |
|---|---|
|  | <p>_____ a) Quantas letras tem essa palavra?<br/>         _____ b) Quantos fonemas?</p> |
|  | <p>_____ a) Quantas letras tem essa palavra?<br/>         _____ b) Quantos fonemas?</p> |

24 – Analisando as duas palavras acima a que conclusão você chegou?

### # Pinte de vermelho as alternativas corretas.

25 – Com relação ao uso de R ou RR é correto afirmar.

- a.  O R entre vogais sempre vai ter som /r/.  
 b.  O R entre vogais sempre vai ter som de /rr/.  
 c.  Os RR entre vogais sempre vai ter som de /r/.  
 d.  Os RR entre vogais sempre vai ter som de /rr/.  
 e.  O R depois de uma consoante sempre vai ter som de /r/.  
 f.  O R depois de uma consoante sempre vai ter som de /rr/.  
 g.  O R no início de uma palavra tem som de /r/.  
 h.  O R no início de uma palavra tem som de /rr/.



Há pessoas que confundem ao usar expressões como **a gente** e **agente**. Você tem essa dúvida? Ao falar dá a impressão que estamos falando da mesma coisa, não é? Vamos aprender mais essa?

### # Leia os trechos de música.

| Texto I  | Texto II  |
|--|---|
| <p>“Sou um <b>agente</b> secreto<br/>         tão secreto que não sei quem sou<br/>         a minha agência é tão secreta<br/>         que não sei qual ela é [...]”</p> <p>AGENTE secreto. <b>Banda Garotos Podres</b>. Disponível em:<br/> <a href="http://www.vagalume.com.br/garotos-podres/agente-secreto.html">http://www.vagalume.com.br/garotos-podres/agente-secreto.html</a>. Acessado em: 9 abril 2015.</p> | <p>“[...] <b>A gente</b> não quer só comida<br/> <b>A gente</b> quer bebida<br/>         Diversão, balé<br/> <b>A gente</b> não quer só comida<br/> <b>A gente</b> quer a vida<br/>         Como a vida quer [...]”</p> <p>COMIDA, <b>Arnaldo Antunes</b>. Disponível em:<br/> <a href="http://www.vagalume.com.br/titas/comida.html">http://www.vagalume.com.br/titas/comida.html</a>.<br/>         Acessado em: 9 abril 2015.</p> |

- 25 – Observe a palavra em destaque do texto I e a expressão do texto II.
- Em qual das duas situações podemos trocar pelo pronome “NÓS”? No texto I ou II?
  - Reescreva o trecho da música fazendo as alterações necessárias, ou seja, trocando “a gente” por “nós”.
  - Em qual dos dois textos temos o sentido de “aquele que agencia ou trata de negócios alheios, pessoa encarregada da direção de uma agência”? (MICHAELLES, 2009).



Muito cuidado!!! A expressão **a gente** é muito utilizada quando falamos ou escrevemos em situações informais. Se seu texto é um texto que exige uma linguagem mais elaborada dê preferência ao pronome **nós**. Você viu? Juntou uma letrinha com uma palavrinha e pluft muda-se o significado daquilo que se quer dizer. Então, cuidado!! Na dúvida consulte um dicionário.

- Escreva uma frase utilizando as palavras “amassa” (verbo flexionado na 3ª pessoa do singular, no presente do indicativo) e “massa” (farinha misturada com água ou outro líquido, formando uma pasta). Inicie com “O *padeiro...*”

## PESQUISANDO E APRENDENDO

# E a letra M antes de P e B? Você sabe empregar bem? Você sabia que não é à toa o fato dessa letra vir antes somente das duas consoante P e B? Não sabia?! Vamos descobrir, então!!!!



### # Leia os textos a seguir.

| Texto I – Cantiga popular   | Texto II – Trava-língua   |
|---|---|
| <p><b>Pombinha Branca</b><br/> Pombinha branca o que esta fazendo<br/> Lavando roupa pro casamento<br/> Vou me lavar, vou me secar<br/> Vou pra janela pra namorar<br/> Passou um moço de terno branco,<br/> Chapéu de lado meu namorado<br/> Mandeí entrar, mandeí sentar<br/> Cuspiu no chão, limpa aí seu porcalhão<br/> Disponível em:<br/> <a href="http://musica.com.br/artistas/folclore/m/pombinha-branca/letra.html">http://musica.com.br/artistas/folclore/m/pombinha-branca/letra.html</a>. Acessado em 10 abril 2015.</p> | <p><b>Trava-língua</b><br/> “O tempo perguntou pro tempo,<br/> quanto tempo o tempo tem.<br/> O tempo respondeu pro tempo,<br/> que o tempo tem o tempo<br/> que o tempo tem”.<br/> Disponível em:<br/> <a href="http://baudpalavras.blogspot.com.br/2008/12/o-tempo-perguntou-pro-tempo.html">http://baudpalavras.blogspot.com.br/2008/12/o-tempo-perguntou-pro-tempo.html</a>. Acessado em 10 abril 2015.</p> |

### # Trocando ideias.

☞ Você conhece esses dois textos? Onde você já os viu? Em que situação?

### # Soltando a voz

☞ Organizem-se em grupos e ensaiem para cantar o texto I e falar rapidinho o texto II. Depois de estarem bem afinados vocês deverão apresentar para a turma.

26 – Complete a tabela abaixo com as palavras dos que se apresentam da seguinte forma:

| Com a letra M antes de P e B | Com a letra N antes de outras consoantes. |
|------------------------------|---|
|                              |   |

### # Siga as instruções.

1º Agora que você já fez a pesquisa acima, seu/a professor(a) vai organizar a turma para que cada um vá para frente de um espelho.

2º Na frente do espelho você vai pronunciar as palavras que você copiou na tabela da atividade 16. Fale em voz alta cada palavra e observe no espelho os movimentos que você faz com os lábios para pronunciar as palavras com M antes de P e B.

3º Fale em voz alta a letra P e B.

4º Agora, responda a atividade 27, 28 e 29.

### # Responda.

27 – O que você observou nos seus lábios ao pronunciar a letra M antes de P e B nas palavras?

28 – E ao pronunciar as letras P e B? O movimento labial foi o mesmo?

29 – Então, por que usamos a letra M antes dessas duas consoantes?

### # Siga as instruções.

1º Agora que você já fez a experiência com o M antes de P e B, você vai fazer quase a mesma coisa com as palavras que se apresentam com N antes de outras consoantes.

2º Na frente do espelho você vai pronunciar as palavras que você copiou do lado direito da tabela na atividade 16. Fale em voz alta cada palavra e observe no espelho como ficam os seus lábios e onde toca a ponta de sua língua.

3º Fale em voz alta a letra D e T, pois elas aparecem na posição depois de uma letra N (no texto I: fazendo, levando; no texto II: perguntou, quando, respondeu)

4º Agora, responda a atividade 30, 31 e 32.

### # Responda.

30 – O que você observou nos seus lábios ao pronunciar a letra N antes das consoantes D, C e T nas palavras?

31 – E ao pronunciar as letras D e T? Os lábios se permaneceram do mesmo jeito? Como?

32 – Então, por que usamos a letra M antes de P e B e não usamos antes de outras consoantes?



# Experto como é, você deve ter concluído que usamos M antes de P e B para aproveitar o movimento dos lábios, ou seja, o lábio superior encosta no inferior para pronunciarmos a letra M, P e B. Aproveitamos esse movimento e colocamos o M antes de P e B. Já com a letra N esse fenômeno não acontece, os lábios não tocam um no outro.

**FIQUE LIGADO!**

#### RECAPITULANDO

- ✎ A linguagem oral é diferente da escrita.
- ✎ MAS é sinônimo de porém, é usado para indicar oposição de ideia.
- ✎ MAIS contrário de MENOS, é usado para indicar quantidade ou intensidade.
- ✎ As LETRAS representam FONEMAS (sons).
- ✎ Nem sempre uma letra corresponde a um único fonema, e que há casos em que uma letra representa o mesmo fonema e vice-versa. Às vezes, o número de letras não é igual ao número de fonemas.
- ✎ Dígrafos: do grego: [dís] = em dois; [gráphos] = escrita, ou seja, isso quer dizer duas letras e um som.

### # Pensando sobre a sílaba.

# Você já deve ter percebido que os fonemas se juntam para formar sílaba, que sozinha ou unida a outra(as) formam as palavras de nossa língua. Você já deve ter estudado também que as palavras são classificadas de acordo com o número de sílabas. Vamos revisar?



### # Preencha a cruzadinha.

01 – Leia as pistas à esquerda e descubra a classificação da palavra de acordo com o número de sílabas e preencha a cruzadinha.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>HORIZONTAL</b></p> <p>4. As palavras com quatro sílabas ou mais, são as ...<br/>Ex. Pa-ra-le-le-pí-pe-do.</p> <p><b>VERTICAL</b></p> <p>1. As palavras que apresentam três sílabas, são classificadas de... Ex. to-ma-te.</p> <p>2. As palavras que possuem uma só sílaba chamamos de...Ex. sol</p> <p>3. As palavras que são compostas por duas sílabas, nominamos de ...<br/>Ex. ca-fé.</p> |  |
|---|--|

### # Relembrando conceitos: ditongo e hiato.

02 – Observe as palavras do box e separe-as em sílabas, preenchendo

a) POETA      b) SECRETÁRIA      c) SECRETARIA      d) VERDADEIRO

a)

b)

c) 

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

d) 

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

- a) Quais palavras do box há duas vogais, lado a lado?  
 b) Na separação silábica, em quais palavras essas vogais ficaram em sílabas diferentes?  
 c) E em quais permaneceram juntas na mesma sílaba?



Você sabe por que isso acontece? Porque existe vogal forte (vogal) e vogal fraca (semivogal). Na nossa língua não se faz sílaba com vogal fraca, só com vogal forte. Faça experiência, fale em voz alta separando em sílabas as palavras SE-CRE-TÁ-RIA e SE-CRE-TA-RI-A. Preste atenção no som da letra A.

- d) Em qual das palavras o som da vogal é forte e em qual é fraca? Converse com seu(a) professor(a) sobre isso e pensem em outros exemplos.

#Dizemos então que **DITONGO** é o encontro de uma vogal fraca + uma vogal forte na mesma sílaba. E o **HIATO** é quando duas vogais fortes estão lado a lado na palavra, mas que por serem fortes se separam, ficando uma para cada sílaba.



- e) Então das palavras do box, quais são ditongo e quais são hiatos?

## Unidade 3 - Refletindo sobre a acentuação gráfica

### Relembrando: sílaba tônica e átona



Você já deve ter ouvido falar que toda palavra dissílaba, trissílaba ou polissílaba sempre vai ter uma sílaba tônica (forte) e que as palavras monossílabas algumas são tônicas outras são átonas (fracas), não é? Vamos relembrar isso?



### # Responda.

- ❖ De qual grupo você encontrou com mais facilidade?

É bem provável que você teve muito mais facilidade em encontrar palavras do grupo das paroxítonas, não é? Sabe por quê? As palavras paroxítonas são as de maior quantidade em nossa língua, em segundo vêm as oxítonas e as mais raras são as proparoxítonas. Guarde essa informação porque ela vai ajudar você a entender a acentuação gráfica. Você sabia que escrever palavra sem acento gráfico além de ser erro de escrita você pode também mudar o sentido das palavras? Por isso tem de aprender a colocar acento gráfico nas palavras. Vamos lá?



## Em foco: acentuação gráfica

### Desafio

#### # Quem é que sabe?

04 – Descubra qual é a palavra para cada enigma.

- Que nome tem o fruto da mangueira?
- Como se chama o gibi japonês?
- Mulher que trabalha numa empresa ou outras corporações exercendo o secretariado, escrevendo correspondências, despachando e recebendo documentos, atendendo ao telefone, etc?
- Lugar, repartição pública ou privada onde a secretária exerce suas funções?
- Nome de um pássaro da família dos Turdídeos que possui um canto muito apreciado pelas pessoas. A escrita da palavra é muito parecida com o verbo em destaque nessa frase “Ele ainda não **sabia** que havia sido aprovado no concurso”.
- Adjetivo dado à pessoa que sabe muito. Que também lembra muito a escrita do verbo destacado na questão “e”.
- Sistema de transporte urbano, organizado por vagões que circulam em alta velocidade em vias subterrâneas. Lembra muito um trem.
- Vara ou fita utilizadas para medir comprimento.

05 – Você desvendou os enigmas acima? Muito bem! O que você percebeu com relação à escrita das palavras?

06 – Agora separem em sílabas as palavras do enigma e circule a sílaba tônica.



Você observou que algumas sílabas tônicas levam acento gráfico e outras não? Sabe por quê? Não? Vamos descobrir? Mas para isso precisamos lembrar que o acento gráfico ^ (circunflexo) é usado somente nas vogais A, E, O para fechar o som dessas letras, e o ´ (agudo) no E, O para abrir o som, no A, I, U para fortalecer. Fique ligado!!!

# Como você viu no exercício 3, algumas palavras mudam de significado ao serem acentuadas graficamente, mas o que explica a acentuação gráfica em nossa língua? Bem, podemos dizer que são acentuadas as palavras mais raras. Vimos que as palavras paroxítonas são as de maior quantidade em nossa língua. Já imaginou se tivéssemos de colocar acento gráfico em todas elas? Seria horrível, não é? Por isso só acentuamos as palavras paroxítonas com as terminações que têm em menor quantidade, o mesmo acontece com as oxítonas e as proparoxítonas por todas serem raras.



## Desafio

07 – Faça o que se pede.

mangá – funil - glacê – amor – canil - crochê - vocês – vender – pular -  
 guaraná – mexeu – comi - pontapé – urubu – sagui - chulé - cantar – café  
 – gambá – barril – cipó – avós – metrô – sucuri – contou - porém –  
 armazém – também – varri – parabéns – reféns – cantou – lambi – correu.

- Circule a sílaba tônica das palavras acima.
- Considerando a posição da sílaba tônica essas palavras são do grupo das OXÍTONAS, PAROXÍTONAS, ou PROPAROXÍTONAS?
- Agrupem as palavras na tabela abaixo de acordo com a letra (ou letras) em que elas terminam.

| Terminações                   | Palavras |
|-------------------------------|----------|
| -A, -AS                       |          |
| -E, -ES                       |          |
| -O, -OS                       |          |
| -EM, -ENS                     |          |
| -COM<br>OUTRAS<br>TERMINAÇÕES |          |

- Em quais grupos de terminações temos palavras acentuadas graficamente?

# Pare para pensar! As palavras com as terminações em R, I, L, U são em grande quantidade em nossa língua, não é? Todos os verbos no infinitivo, por exemplo, são terminados em R e estão no grupo das oxítonas. A lista é enorme: amar, cantar, vender, partir, entre outros. Por isso palavras com essas terminações não são acentuadas graficamente, porque sempre colocamos o acento agudo ou circunflexo seguindo o critério das palavras que têm terminações em menor quantidade em nossa língua.



### # Marque com um X.

08 – Marque a conclusão correta com relação a acentuação gráfica das palavras oxítonas.

- a. ( ) Acentuam-se as palavras oxítonas com qualquer terminação.
- b. ( ) Acentuam-se as palavras oxítonas somente com as terminações em S.
- c. ( ) Acentuam-se as palavras oxítonas terminadas em A/AS, E/ES, O/OS, EM/ENS.

## Desafio

09 – Vamos ver se você aprendeu. Todas as palavras abaixo são do grupo das oxítonas, mas nem todas estão escritas corretamente por estar faltando o acento gráfico. Reescreva as palavras corrigindo esses erros.

Animal – fuba – capataz – buque – desfez – jilo – apos – veloz – portugues – ninguem – armazens – avestruz – comum – porem – sofas.

10 – As formas verbais que terminarem em A, E, O seguidas de LO(s), LA(s) também levam acento por serem palavras do grupo das oxítonas.

**Veja:**

- a) Vá guardar as roupas = Vá guardá-las.  
 ✘ **Continue substituindo o que está grifado por LO(s) ou LA(s), acentuando graficamente, quando necessário, a forma verbal.**
- b) Vou fazer a lição.
- c) Preciso comprar uma caneta.
- d) Gostaria muito de ouvir sua voz novamente.
- e) Quero compor uma música para você.

## Desafio

11 – Faça o que se pede.

Cômodo – sólido – último – lâmpada – dinâmica – público – música – indígenas -

- a) Separe em sílabas as palavras acima e circule a sílaba tônica.
- b) Considerando a posição da sílaba tônica essas palavras são do grupo das OXÍTONAS, PAROXÍTONAS, ou PROPAROXÍTONAS?
- c) O que essas palavras têm em comum além de serem todas do grupo das proparoxítonas?
- d) Tente se lembrar de outras cinco palavras que fazem parte desse grupo? Se não conseguir pesquise, pois essas palavras são mais difíceis de achar em nossa língua, são raras.

**# Marque com um X.**

12 – Marque a conclusão correta com relação à acentuação gráfica das palavras proparoxítonas.

- a. (    ) Acentuam-se somente as palavras proparoxítonas terminadas em A, O, S.
- b. (    ) Acentuam-se somente as palavras proparoxítonas terminadas em S.
- c. (    ) Acentuam-se todas as palavras proparoxítonas por serem raras, ou seja, existem em menor quantidade em nossa língua se comparando com as paroxítonas e oxítonas.
- d. (    ) Não se acentuam graficamente as proparoxítonas.

## Desafio

13 – Em duplas, vocês lerão as dicas abaixo e vão descobrir as palavras enigmáticas. Todas as palavras fazem parte do grupo das proparoxítonas. Cuidado com a escrita delas. Não colocar acento gráfico nas palavras é erro ortográfico.

- a) Dia da semana que antecede o domingo, palavra com três sílabas.
- b) Sinônimo de derradeiro, palavra com três sílabas.
- c) Pessoa que compõe música, palavra com três sílabas.
- d) Estado em que a água geralmente é encontrada na torneira, palavra com três sílabas.
- e) Estado em que a água geralmente é encontrada quando colocamos por muito tempo no congelador, palavra com três sílabas.
- f) Dizemos de pessoas que sabem se relacionar com todos, palavra com quatro sílabas.
- g) Profissional que pratica a magia, palavra com três sílabas.
- h) Líquido que saem dos olhos quando choramos ou sorrimos muito, palavra com três sílabas.
- i) Fruta com três sílabas que tem a casca aveludada, palavra com três sílabas.

## Desafio

14 – Faça o que se pede.

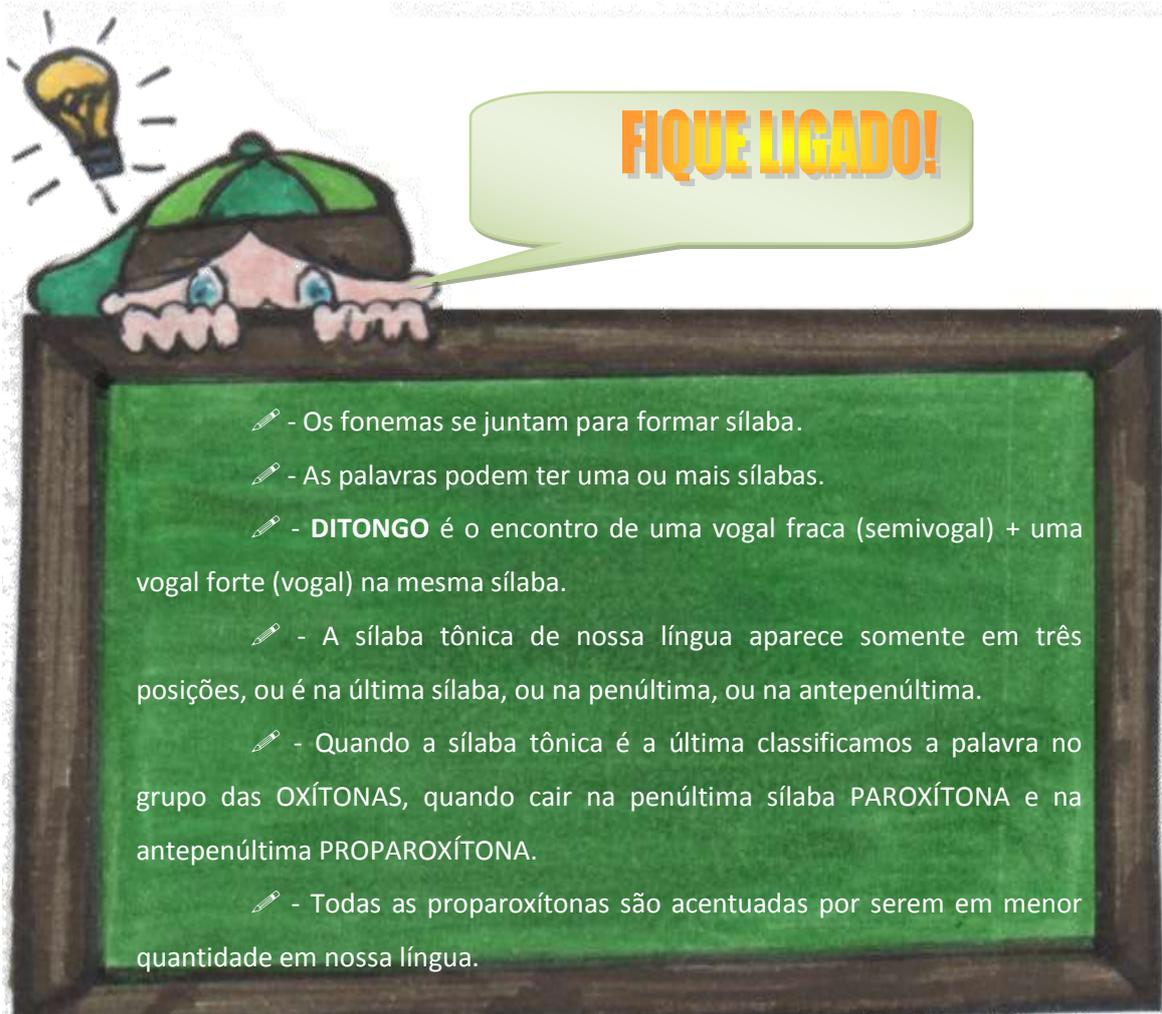
Móvel, caneca, táxi, caneta, pólen, mesa, vírus, lixo, álbum, aparência, boneco, câncer, telefone, tórax, cadeira, ímã, bolsa, pônei, porta, bíceps, caneca, útil, tapete, lápis, sapato, hífen, médium, escola, álbuns, gaveta, médiuns, quadro, repórter, carro, fênix, bicicleta, órfão, órgãos, estojo, órfãs, janela, amáveis, muro, fórceps, biblioteca, história.

- a) Fale em voz alta e circule a sílaba tônica das palavras acima.
- b) Considerando a posição da sílaba tônica essas palavras são do grupo das OXÍTONAS, PAROXÍTONAS, ou PROPAROXÍTONAS?

- c) Agrupem as palavras na tabela abaixo de acordo com a letra (ou letras) em que elas terminam.

| <b>Terminações</b>                | <b>Palavras</b> |
|-----------------------------------|-----------------|
| -R                                |                 |
| -US                               |                 |
| -X                                |                 |
| -I, -IS                           |                 |
| -N                                |                 |
| -L                                |                 |
| -UM, UNS                          |                 |
| -ÃO, -ÃOS                         |                 |
| -Ã, -ÃS                           |                 |
| -PS                               |                 |
| -Ditongo<br>(seguido ou não de S) |                 |
| -COM<br>OUTRAS<br>TERMINAÇÕES     |                 |

- d) Em quais grupos de terminações temos palavras acentuadas graficamente?
- e) Logo, qual é a regra para acentuação das palavras do grupo das paroxítonas?



**FIQUE LIGADO!**

- ✎ - Os fonemas se juntam para formar sílaba.
- ✎ - As palavras podem ter uma ou mais sílabas.
- ✎ - **DITONGO** é o encontro de uma vogal fraca (semivogal) + uma vogal forte (vogal) na mesma sílaba.
- ✎ - A sílaba tônica de nossa língua aparece somente em três posições, ou é na última sílaba, ou na penúltima, ou na antepenúltima.
- ✎ - Quando a sílaba tônica é a última classificamos a palavra no grupo das **OXÍTONAS**, quando cair na penúltima sílaba **PAROXÍTONA** e na antepenúltima **PROPAROXÍTONA**.
- ✎ - Todas as proparoxítonas são acentuadas por serem em menor quantidade em nossa língua.

Nossa!! Quanta informação, não é? Mas a regra de acentuação não acaba por aí. Em outro momento conversaremos sobre os outros casos. Agora, vamos brincar um pouquinho? Mas para isso com a ajuda de seu/a professor(a) vocês deverão se organizar em grupos e seguir as instruções a seguir. Veja.



## REVISANDO E BRINCANDO

### # JOGO SOLETRANDO

#### ✎ Materiais:

- Folhas de sulfite.
- Caixa de papelão (pode ser caixa de sapato)
- Um pedaço de papelão.

- Tesoura
- Computador.
- Impressora.

#### ▣ COMO MONTAR O JOGO

- Vocês deverão escolher termos que fazem parte do grupo de palavras trabalhadas até agora, providenciar a digitação delas, a impressão de modo que fiquem em cartõezinhos 3X3cm e recortar. Cada grupo deverá escolher 40 palavras, procure diversificá-las.

Veja:



#### ▣ COMO ORGANIZAR O JOGO

- Vocês deverão escolher um nome bem criativo para seu grupo.
- Coloque o nome do grupo em cima da caixinha.
- Recorte um papelão e divida a caixinha em duas partes.
- Escreva o nome dos integrantes do grupo num papel dobre-o e coloque-os do lado esquerdo da caixinha.
- Coloque as cartinhas que vocês produziram também dentro da caixinha, do lado direito.

#### ▣ COMO JOGAR

- O jogo deverá acontecer na sala de aula.
- Seu/a professor(a) escreverá o nome de seu grupo na lousa dividindo-a de acordo com a quantidade de grupos.
- Cada rodada seu/a professor(a) sorteará duas pessoas, uma de cada grupo, tirando os nomes de uma das caixinhas. Os nomes sorteados deverão ir à frente.
- Em seguida, seu/a professor(a) sorteará uma cartinha de cada caixa. Por exemplo, digamos que foi sorteada uma cartinha do grupo A, essa palavra será ditada (pelo professor/a) ao integrante do grupo B e vice-versa, para que seja soletrada.
- Seu/a professor(a) controlará a pontuação.
- Vencerá o grupo que obtiver maior número de acertos.

# Revisor de textos

## # 2ª fase

☞ Nesse segundo momento, como revisor de textos você e seu par vão:

- receber uma produção: corretores do grupo A, receberão produção feita por um integrante do grupo B e vice e versa. Os textos não serão os mesmos da primeira fase.

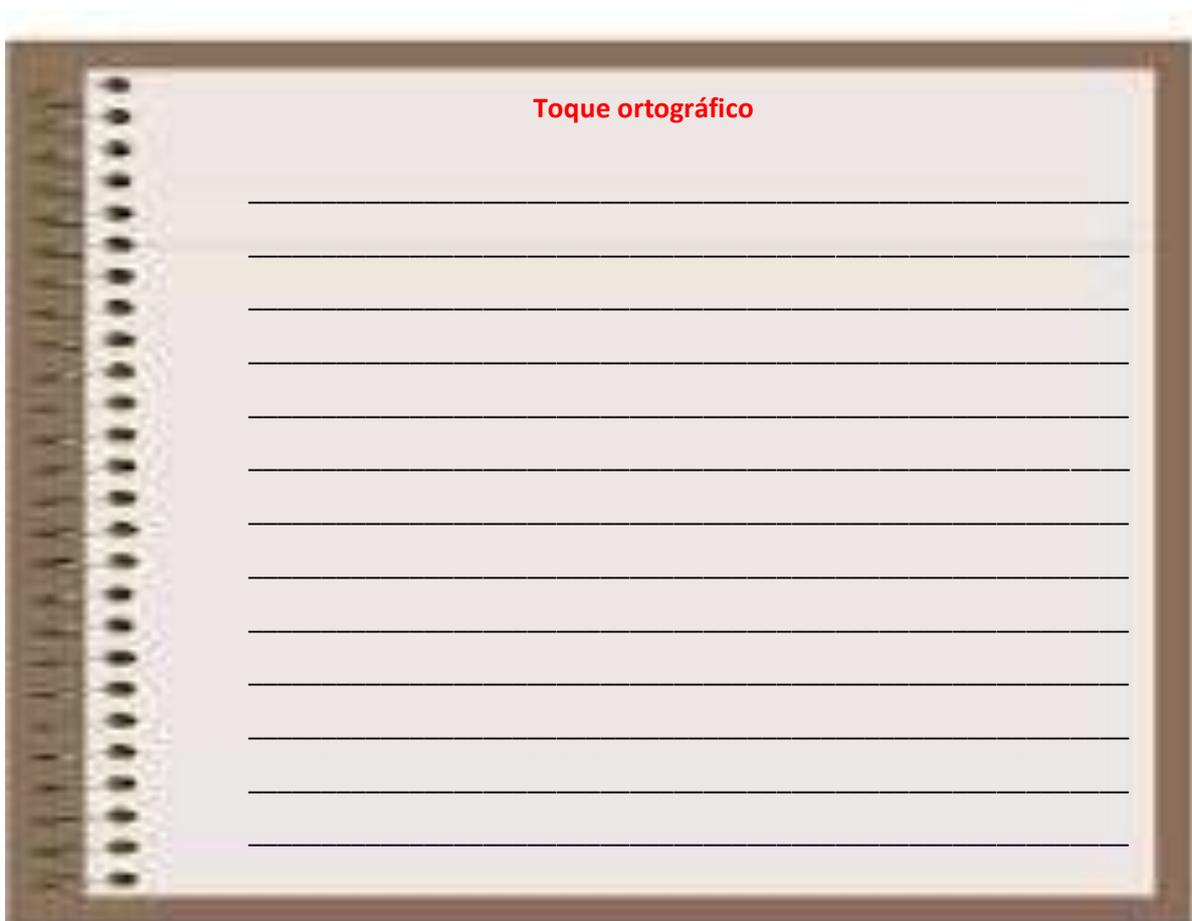
- receber a ficha de toque ortográfico (ver abaixo).

- com um lápis vão identificar palavras que estão escritas fora do padrão ortográfico, ou seja, escrita de maneira errada ou sem o acento gráfico e passar um traço embaixo.

- escrever a palavra identificada corretamente na ficha. Use um dicionário para ter certeza que a palavra que identificou no texto realmente está incorreta.

- receber, depois de terminada a revisão da 1ª produção, outra produção do grupo adversário para proceder da mesma maneira.

- depois de terminada a correção dos dois textos, o professor recolherá as produções e as fichas para ver se houve coerência na correção.



A ficha de toque ortográfico é uma folha de papel com uma espiral metálica na borda esquerda. No topo central, o título "Toque ortográfico" está escrito em uma fonte vermelha. Abaixo do título, há uma série de onze linhas horizontais espaçadas, destinadas a serem usadas para anotar as palavras identificadas e suas correções.

# Unidade 4 - O sinal de pontuação e seu uso



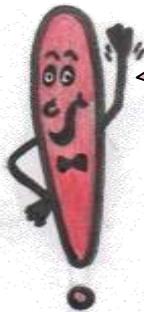
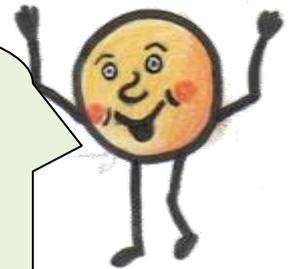
Ao falarmos usamos diferentes recursos para nos expressar, como os gestos, os sons, as expressões corporais. Ao escrever, não temos esses recursos disponíveis, utilizamos sinais de pontuação para representar a entonação, ou seja, o tom de voz que empregamos na fala e, também, para fazermos ligações entre palavras e partes do texto, construindo o sentido de cada enunciado. Sem os sinais de pontuação não conseguimos expressar nossas ideias na escrita. Por isso, vamos conhecer melhor esse recurso da língua escrita?

Oi, eu sou o Ponto-final. Sou muito popular e usado nos enunciados ou textos quando se precisa encerrar uma frase declarativa, seja ela negativa ou afirmativa. Como você escreve frases assim o tempo todo, sempre estamos juntos, não é?

Veja:

Eu sou o ponto-final. (frase afirmativa)

Não gosto de ficar na dúvida. (frase negativa).



Oi, eu sou o Ponto de Exclamação. Preciso aparecer nos textos em frases que indicam estados emocionais, como espanto, surpresa, alegria, raiva, etc.

Veja:

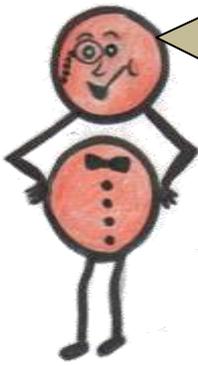
Viva! Tirei nota máxima na avaliação! (alegria)

Oi, eu sou o Ponto de Interrogação. Ajudo você a fazer perguntas diretas, ou seja, sou empregado no final de frases interrogativas diretas.

Veja:

Quando você deve usar o ponto de interrogação? Você sabe?





Eu sou os Dois-pontos. Preciso ser usado quando você escrever um texto que precise anunciar a fala de uma personagem, fazer uma citação, uma explicação ou um esclarecimento.

Veja:

As coisas que gosto: maçã, banana e mamão.



E eu quem sou? O travessão. Eu e o meu amigo aí de cima sempre estamos juntos. Ele anuncia a fala de um personagem e eu faço a introdução dela. Quer ver como funciona?

Veja:

O professor perguntou:

- Pedrinho, onde está seu dicionário?

Posso ser usado em outras situações também, mas aos poucos vamos nos conhecendo melhor.

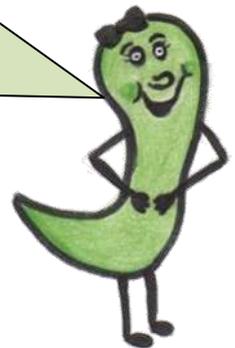
Sou a Vírgula. Preciso ser usada em vários casos. Não tem como falar de todos os meus atributos aqui, numa única conversa. A gente vai interagindo e aos poucos se conhecendo melhor. Tudo bem? Uma coisa é certa sobre mim que posso adiantar: não sou usada entre um sujeito e um predicado.

Veja:

A vírgula serve para uma porção de coisas.

Você me viu aí, nessa frase? Não. Não é? Sabe por quê?

- A vírgula ➔ sujeito da frase.
- serve para uma porção de coisas ➔ predicado.



Oi, somos trigêmeos. Somos bastante usados nos textos para indicar interrupções numa fala, por exemplo. Temos outras funções, mas ... Vamos aos poucos nos conhecendo.



Além desses sinais de pontuação temos ainda outros que não vamos conhecê-los agora, como o ponto-e-vírgula, as aspas, os parênteses. Que também são muito importantes, mas vamos deixar para outra hora, tudo bem? Agora que você lembrou dos sinais de pontuação acima, vamos vê-los em ação? Vamos lá! Leia, então, o texto “Exame e pontuação” do livro “Emília no país da gramática” de Monteiro Lobato.



### # Leia o texto.

01 – Organizem uma leitura dramatizada do texto, distribuindo as falas.

## EXAME E PONTUAÇÃO

[...]

– E agora? – disse Narizinho. – Dona Sintaxe nos mandou brincar – mas brincar de quê, nesta cidade de palavras? Uma ideia!..Vamos ver a Pontuação! Onde fica a Pontuação,Quindim?

– Aqui perto, num bazar. Eu sei o caminho – respondeu o paquiderme.

No tal bazar encontraram os Sinais de Pontuação, arrumados em caixinhas de madeira, com rótulos na tampa. Emília abriu uma e viu só Vírgulas dentro.

– Olhem que galanteza! – exclamou. – Vírgulas, vírgulas e mais vírgulas! Parecem bacilos do cólera-morbo, que Dona Benta diz serem virgulazinhas vivas.

Emília despejou um monte de Vírgulas na palma da mão e mostrou-as ao rinoceronte.

– Essas vírgulas servem para separar as Orações Independentes das Subordinadas – explicou ele – e para mais uma porção de coisas. Servem sempre para indicar uma pausa na frase. A função delas é separar de leve.

Emília soprou um punhadinho de Vírgulas e abriu outra caixa. Era a do Ponto-e-vírgula.

– E estes, Quindim, estes casaizinhos de Vírgula e Ponto?

– Esses também servem para separar. Mas separam com um pouco mais de energia do que a Vírgula sozinha.

Emília despejou no bolso de Pedrinho todo o conteúdo da caixa.

– E estes aqui? – perguntou em seguida, abrindo a caixinha dos Dois-pontos.

– Esses servem para separar, porém com maior energia ainda do que o Ponto-e-vírgula.

Metade daqueles Dois-pontos foram para o bolso do menino. Emília abriu uma nova caixa.

– Oh, estes eu sei para que servem! – exclamou ela, vendo que eram Pontos-finais.

– Estes separam de uma vez – cortam. Assim que aparece um deles na frase,a gente já sabe que a frase acabou.Finou-se...

Em seguida abriu a caixa dos Pontos de Interrogação.

– Ganchinhos! – exclamou. – Conheço-os muito bem. Servem para fazer perguntas. São mexeriqueiros e curiosíssimos. Querem saber tudo quanto há.Vou levá-los de presente paraTia Nastácia.

Depois chegou a vez dos Pontos de Exclamação.

– Viva! – gritou Emília. – Estão cá os companheiros das Senhoras Interjeições. Vivem de olhos arregalados, a espantar-se e a espantar os outros. Oh! Ah!!!! Ih!!!!

A caixinha imediata era a das Reticências.

– Servem pra indicar que a frase foi interrompida em certo ponto – explicou Quindim.

– Não gosto de Reticências – declarou Emília.

– Não gosto de interrupções. Quero todas as coisas inteirinhas – pão, pão, queijo, queijo – ali na batata! – E, despejando no assoalho todas aquelas Reticências, sapateou em cima.

Depois abriu outra caixa e exclamou com cara alegre:

– Oh, estes são engraçadinhos! Parecem meias-luas...

Quindim explicou que se tratava dos Parênteses, que servem para encaixar numa frase alguma palavra, ou mesmo outra frase explicativa, que a gente lê variando o tom da voz.

– E aqui, estes pauzinhos? – perguntou Emília abrindo a última caixa.

– São os Travessões, que servem, no começo das frases de diálogo para mostrar que é uma pessoa que vai falar. Também servem dentro de uma frase para pôr em maior destaque uma palavra ou uma oração.

– Que graça! – exclamou Emília. – Chamarem Travessão a umas travessinhas de mosquito deste tamanho! Os gramáticos não possuem o “senso da medida”.

Quindim olhou-a com o rabo dos olhos. Estava ficando sabida de mais...

[...]

Adaptado. LOBATO, Monteiro. Emília no País da Gramática. São Paulo, Círculo do Livro S/A. 2008.

## Desafio

01 – Agora, o seu desafio é buscar no texto acima a explicação e um exemplo equivalente e preencher a tabela a seguir. Nessa atividade, você precisa usar seu perfil de investigador. Vamos lá? É com você!

| Pontuação   | Explicação | Exemplo |
|---|------------|---------|
|  |            |         |
|  |            |         |

|   |  |  |
|---|--|--|
|    |  |  |
|    |  |  |
|    |  |  |
|    |  |  |
|  |  |  |

# Você entendeu em que situações usamos os sinais de pontuação acima? Acho que a mais difícil é a vírgula, não é? Ela serve para uma porção de coisas, como disse Emília. Em uma explicação rápida, a boneca de pano disse que a vírgula serve para indicar uma pausa leve na frase, mas disse que serve para separar orações independentes das subordinadas. Isso é mais difícil de entender, não é? Vamos estudar alguns casos agora; os outros, você vai aprendendo no decorrer de seus estudos no Ensino Fundamental II.





Uma situação em que sou empregada é para separar termos ou expressões numa frase.

Veja:

Eu, o Ponto-final, o Ponto de Exclamação, o Ponto de Interrogação e o Travessão somos bastante usados nos textos.

### # Responda.

02 – Analise o exemplo da Vírgula e responda com suas palavras.

- Que termos ou expressões a vírgula separou na frase?
- Para que a vírgula foi usada nesse caso?

03 – Copie as frases abaixo empregando a vírgula corretamente.

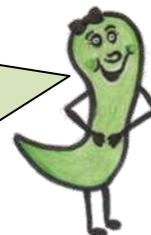
- Eu meu irmão meus primos e Pedro fomos ao cinema ontem.
- Precisei comprar lápis borracha apontador régua e um estojo.
- Na minha festa de aniversário estavam meus pais meus avós meus amigos e uns estranhos.

04 – Elabore um exemplo de uso da vírgula para esse caso.

*Um outro caso em que devo ser usada é para separar expressões adverbiais extensas de tempo e de lugar.*

Veja:

No outro dia, encontrei o ponto e fizemos um poema.



### # Responda.

05 – Analise o exemplo da Vírgula e responda com suas palavras.

- Para que a vírgula foi usada nesse caso?
- Copie a expressão ela separou?
- Qual a função dessa expressão na frase?

06 – Copie as frases abaixo empregando a vírgula corretamente.

- Naquele dia percebi que meus pais me amavam.
- No dia seguinte sai bem cedo para não chegar atrasado na escola.
- Três anos depois ganhei o presente que tanto esperava.
- Naquela bairro onde morava havia muitas crianças da minha idade.
- Em mar aberto a imensidão assustava a todos.
- Naqueles tempos as pessoas interagiam mais que nos dias de hoje.

07 – Elabore um exemplo de uso da vírgula para esse caso.



Ah! Sabe em quais situações eu sou empregada também?

Para separar expressões explicativas, como **isto é**, **por exemplo**, **ou seja** ou retificadoras como **aliás**, **ou melhor**.

Veja:

Todos os sinais de pontuação combinaram de contribuir com a legibilidade do texto. Eu, por exemplo, contribuirei como vírgula.

**# Responda.**

08 – Analise o exemplo da Vírgula e responda com suas palavras.

- Para que a vírgula foi usada no exemplo dado?
- Copie a expressão ela isolou?
- Qual a função dessa expressão na frase?
- Qual o sinal de pontuação foi usado para isolar essa expressão?

09 - Copie as frases abaixo empregando a vírgula corretamente.

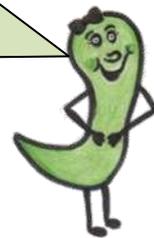
- Nossa turma combinou que todos viriam fantasiados à festa. Eu por exemplo apareci de Pinóquio.
- Comi chocolate ontem aliás anteontem.
- Falei tudo a professora ou melhor tudo o que sabia.
- Amanhã começará as festas do mês de junho isto é as festas juninas.
- Tentei de tudo aliás quase tudo.
- Resolvi mudar de vida ou seja andar de bicicleta.

10 – Elabore um exemplo de uso da vírgula para esse caso.

Você já percebeu meu negócio é separar, não é? Eu separo também várias orações numa mesma frase. Adoro fazer isso!!!

Veja:

Escrevi o texto, revisei-o com meus amigos, reescrevi, fiz uma leitura em voz alta.

**# Responda.**

11 – Analise o exemplo da Vírgula e responda com suas palavras.

- Copie o exemplo do balão e circule os verbos das orações.
- Copie na tabela abaixo as orações que foram isoladas pela vírgula.

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

- Para que a vírgula foi usada no exemplo dado?

12 – Copie a frase empregando corretamente a vírgula.

- Levantei cedo tomei meu café coloquei meu uniforme fiz minha higiene matinal fui para a escola.
- Fiz um desenho mostrei para o professor pinte e cole no meu caderno.
- No domingo à tarde, brinquei com meus amigos tomei banho fiz minha tarefa de casa jantei brinquei no computador e fui dormir.
- Cheguei peguei o livro voltei correndo para a aula.

13 - Elabore um exemplo de uso da vírgula para esse caso, falando de si mesmo.



Você deve me empregar sempre ANTES de palavras ou expressões como MAS, PORÉM, POR ISSO, PORQUE, POIS, ASSIM, ENTÃO.

Veja:

A vírgula é complicada, mas o emprego dela é importante.

A vírgula é importante, por isso devemos usá-la.

Devemos usar a vírgula, porque ela é importante.

**# Responda.**

- 14 – Analise os exemplos da Vírgula e responda com suas palavras.
- Antes de quais palavras ou expressão a vírgula foi usada?
  - O que você aprendeu sobre esse caso de uso da vírgula?
  - Pesquise em material impresso exemplos de uso da vírgula com esse caso, recorte e cole abaixo.
- 15 – Copie as frases abaixo empregando a vírgula corretamente.
- Corri muito para alcançar a primeira aula mas cheguei atrasado.
  - Procuro sempre ler um livro por mês porque sei que é importante.
  - Sei que estudar é importante por isso levo a sério.
  - Em dia de avaliação me dedico estudar mais assim consigo revisar o que aprendi e mantenho meu boletim com boas notas.
- 16 – Escolha três expressões entre estas MAS, POR ISSO, ASSIM, PORQUE, ENTÃO e escreva uma frase para cada uma.

# REVISANDO E BRINCANDO

**# DESAFIO****📌 Organização do desafio.**

- Organizemo-se em grupos de maneira que fique 3 integrantes em cada um.
- O desafio terá 4 rodadas.
- Em cada rodada, o grupo receberá um desafio. Seu professor entregará 1 cópia do texto do box abaixo.
- Será dado um tempo para os participantes consigam resolver o desafio.
- Terminado o tempo. Os grupos deverão apresentar a leitura do texto com a pontuação usada.
- Ganhará os grupos que conseguirem pontuar o texto com o sentido solicitado.

**📌 Leia o texto abaixo.**

Um homem rico estava muito mal, pediu papel e pena e escreveu assim:

*Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho  
jamais será paga a conta do alfaiate nada aos pobres*

**📌 Observe.**

Observe que o texto não possui pontuação, porque o homem rico morreu antes colocar sinais de pontuação no texto, logo não tem como saber para quem ele realmente quer deixar sua herança. Mas eram quatro concorrentes: o sobrinho, a irmã, o alfaiate, os pobres.

**📌 Proposta do desafio.**

- Com a cópia do texto em mãos, num tempo de 5 minutos, você e seu grupo deverão pontuar o texto dando a ele, o seguinte sentido:



Primeira rodada.

- O 1º texto deverá ser pontuado de maneira que os bens do homem rico fiquem para o sobrinho.



Segunda rodada.

- O 2º texto deverá ser pontuado de maneira que os bens do homem rico fiquem para a irmã.



Terceira rodada.

- O 3º texto deverá ser pontuado de maneira que os bens do homem rico fiquem para o alfaiate.



Quarta rodada.

- O 4º texto deverá ser pontuado de maneira que os bens do homem rico fiquem para os pobres.

## Revisor de textos

### # 3ª fase

Nesse segundo momento, como revisor de textos você e seu par vão:

- receber uma produção: corretores do grupo A, receberão produção feita por um integrante do grupo B e vice e versa. Os textos não serão os mesmos da primeira e segunda fases.

- receber a ficha de toque ortográfico (ver abaixo).

- com um lápis vão identificar as frases que estão sem a pontuação adequada, colocar entre parênteses.

- escrever ao lado dos parênteses qual o sinal de pontuação que está faltando: vírgula, ponto-final, etc.

- colocar uma barra inclinada no lugar onde deveria ser colocado o sinal de pontuação.

- receber, depois de terminada a revisão da 1ª produção, outra produção do grupo adversário para proceder da mesma maneira.

- depois de terminada a correção dos dois textos, o professor recolherá as produções e as fichas para ver se houve coerência na correção.

Espero que você tenha  
aprendido muito e  
gostado! Até a próxima!  
Tchau!



Eu também faço  
votos que tenha  
gostado! Tchau! Até  
a próxima!



## CONCLUSÃO

Esta pesquisa-ação considerou a concepção de escrita como trabalho. Pautou-se nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, sobretudo no que diz respeito à interação e ao enunciado concreto e teve, como foco, atividades de revisão para um sexto ano, a partir de caracterização dos problemas mais recorrentes na escrita dos alunos, na produção do gênero discursivo autobiografia.

Para alcançarmos nossos objetivos, a metodologia utilizada foi aplicar uma proposta de produção do gênero autobiografia a uma turma de sexto ano, de uma escola pública do noroeste do Paraná, para, em seguida, fazermos a caracterização e o levantamento dos problemas de escrita mais recorrentes, no que concernem às especificidades do gênero autobiografia. Não nos esquivamos de também diagnosticar os problemas gramaticais, tendo em vista que ainda são bastante recorrentes, especialmente na escrita de alunos de sextos anos e considerando que não há como construir o sentido dos enunciados com competência, sem articular e efetivar mecanismos que a língua oferece, que se apresentam no plano da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e estilística.

Não fizemos nenhum trabalho profundo anterior ao comando de produção que preparasse os olhos dos alunos para o gênero elencado, com o propósito de diagnosticar o que os alunos traziam internalizado sobre o gênero. Para esse fim, propusemos a leitura breve de uma autobiografia e, seguidamente, apresentamos o comando de produção sem informações acerca das marcas de estilo do gênero. O que constava era um elemento da estrutura composicional: a cronologia temporal e a seleção de alguns fatos da própria vida para elaborar o texto.

Baseamo-nos na categorização do gênero autobiografia, de Carvalho (2011), para fazermos o levantamento dos principais desvios de escrita de nossos alunos, uma vez que Perfeito (2005) preconiza que é precípuo ter um roteiro que sirva como norteador da análise. Como categorias de análise, tivemos no contexto de produção a) o autor da enunciação; b) esfera social; c) suporte; d) objetivos da enunciação; e) interlocutor. No conteúdo temático, o “eu” como tema. Na estrutura composicional: a) um título que adiantaria ao leitor que se trata de uma autobiografia; b) a ordem cronológica dos fatos. Nas marcas de estilo do gênero: a) a presença de dêiticos pessoais em primeira pessoa; b) o tipo de discurso da ordem do narrar; c) o predomínio das formas verbais no pretérito (perfeito e imperfeito); d)

organizadores temporais; e) descrição de espaço; f) anáforas pronominais e nominais; g) apagamento de pronome; e h) expressões modalizadoras.

Iniciamos nossos estudos com o objetivo geral de propor atividades de trabalho com os processos de revisão do gênero autobiografia, contribuindo com os estudos sobre a escrita em níveis iniciais do Ensino Fundamental II.

Temos carência nas aulas de língua portuguesa de estratégias que subsidiem o trabalho do professor no momento da preparação do texto para a reescrita de um dado gênero discursivo, que deve passar, obrigatoriamente, pela revisão. Além disso, mesmo com um trabalho sistematizado em torno do gênero elencado para estudo e produção, é comum os alunos nesse nível de ensino apresentar dificuldades para internalizar as especificidades que abarcam cada gênero discursivo. Por essa razão, é necessário um trabalho incisivo e constante.

Para tanto, um de nossos objetivos específicos foi caracterizar os problemas mais frequentes de escrita de alunos de um 6<sup>o</sup>. ano, para o qual realizamos um diagnóstico inicial, a fim de perceber o que dominavam sobre o gênero autobiografia, para delimitarmos e caracterizarmos os problemas mais recorrentes referentes ao conteúdo temático e contexto de produção, à organização composicional, ao estilo. Tomamos como referência um modelo didático baseado em Carvalho (2011), sem deixar de pontuar os problemas de desvios de ordem gramatical.

O fato do comando de produção vir sem trabalho prévio no que concerne às categorias do gênero autobiografia desencadeou, a nosso ver, problemas de recorrências diversos em torno dessas categorias, o que revela, a nós, professores, a necessidade de estarmos atentos à formulação de um comando que traga efetivamente todos os elementos do contexto de produção.

Os dados nos mostraram que, na categoria contexto de produção, os alunos consideraram o autor da enunciação, mesmo que esse não estivesse produzindo um enunciado concreto, por não ter sido considerado no comando. Para o aluno-autor, sem experiência com o gênero proposto para produção, havia uma situação social imediata: a sala de aula e um interlocutor real - o professor, que lia seu texto.

O comando de produção não trazia uma proposta de suporte de circulação do gênero produzido, o que deixou uma grande lacuna sobre qual meio social o texto deveria propagar. Esse fato empobreceu demasiadamente o intuito discursivo, numa proposta interacionista da linguagem, legitimada pela Linguística Aplicada e no tocante à responsividade bakhtiniana.

Apesar desses resultados vulneráveis, devido ao comando dado, o que mais apresentou recorrência foi o objetivo da interação do gênero discursivo produzido. Das 23 produções coletadas, capitalizamos que 17 apresentaram desvios nesse quesito, uma vez que não relatam as principais ocorrências da vida do próprio autor, organizadas numa ordem temporal, elemento que constava no comando de produção.

Não observamos problemas quanto ao conteúdo temático. Todas as produções apresentaram o autor como sujeito falando de si, mesmo que o aluno não tenha internalizado que, para escrever um texto autobiográfico, é preciso relatar sobre as principais ocorrências da própria história de vida, em uma sequência temporal. Até mesmo as produções que apresentaram desvios de outras ordens mantiveram o “eu” como tema.

Na categoria construção composicional, o emprego de título, apesar de não ter sido mencionado no comando de produção, teve resultado positivo, mesmo nas produções que apresentaram problemas com forma e conteúdo, uma vez que a maioria respeitou a colocação desse elemento, adiantando ao interlocutor o gênero que lia. Dos 23 *corpus* analisados, apenas 8 não possuem o título e 1 apresentou incoerência, pois anunciava uma descrição.

O outro elemento dessa categoria - a ordem cronológica dos fatos - é o que apareceu com problemas em maior recorrência. Das 23 produções, 18 apresentaram problemas, ou porque os alunos usaram termos que marcaram um tempo, mas sem delimitarem, ou por não terem objetivado a progressão temporal em nenhum momento. A falta da internalização de que as autobiografias são do grupo da ordem do narrar e devem ser produzidas com evidências de formas verbais no pretérito, trazendo para a produção uma progressão lógica temporal, leva o autor a se perder dentro dessa cronologia dos fatos. O não domínio do aluno, ao organizar um texto numa sequência lógica de ideias, não permite a fluidez do sentido geral do texto, que é estratificado num ir e vir da consciência do autor.

No que tangem às marcas linguísticas e enunciativas do gênero autobiografia, os dados revelam que todas as produções apresentaram a presença de dêiticos pessoais com predomínio na primeira pessoa. Concluímos que o fato de os alunos não terem apresentado problemas com o conteúdo temático, ou seja, colocar o “eu” como tema, os levou a colocar em suas produções pronomes pessoais que se referem à primeira pessoa.

A análise nos revelou, ainda, que os alunos não possuem entendimento de que, para produzir um texto da ordem do narrar, como a autobiografia, é indispensável utilizar o emprego das formas verbais no pretérito perfeito e imperfeito, a fim de organizar a progressão temporal dos fatos e, conseqüentemente, apareceram situações em que deixam de usar organizadores temporais, visto que os dois últimos são elementos que se imbricam na organização da progressão temporal. Em vista disso, os alunos acabam priorizando sequências descritivas.

As produções analisadas desvelaram que as anáforas nominais são bastante carentes na escrita dos alunos, mesmo as produções que apresentaram problemas mínimos nas categorias exigidas em uma produção de autobiografia. Algumas produções indicaram que os alunos tentaram recuperar o sentido de algum elemento mencionado anteriormente, sem substituição, pela repetição do termo ou expressão, para iniciar uma nova informação ou para complementar o que está sendo dito. Já as anáforas pronominais não apresentaram problemas. Todas as produções demonstraram emprego de um pronome ou outro com função referencial, inclusive aquelas que não fizeram uso do apagamento para se colocar como protagonista do que estava sendo relatado ou descrito. Não houve problemas também com o emprego de modalizadores.

No que diz respeito ao uso da gramática, os dados nos revelam que, dos itens que elencamos para análise, tais como operadores argumentativos, sintagma nominal, sintagma verbal, ortografia/acentuação gráfica, pontuação geral e paragrafação, os que apresentaram recorrência de desvios foram os três últimos. Catalogamos os problemas da ortografia, juntamente com acentuação gráfica, por considerarmos que ambos estão no nicho do não grafar corretamente as palavras e concluímos que, dos três elementos que se destacaram, esse foi o que apresentou maior grau de problemas. Houve bastantes desvios ortográficos originários da oralidade, provavelmente porque o aluno escreveu como pronuncia, por não ter experiência com a grafia correta da palavra e por se confundir por causa da similaridade de som das letras. No que se refere à acentuação gráfica, os vocábulos da classe das oxítonas, paroxítonas e paroxítonas foram os que mais apareceram nas produções dos alunos.

Detectamos que os desvios ortográficos, com resquícios da oralidade, que se evidenciaram, foram casos de assimilação que se referem à aproximação perfeita de identidade de dois fonemas resultantes da influência que um exerce sobre o outro

(BARROS; ANTONIO, 2011); de supressão com o apagamento do /R/ no infinitivo, de ditongação de vogal tônica final seguida de /s/, de juntura, ao ouvir a fala de outra pessoa, como o aluno estar inserido na cultura da oralidade e não da escrita acaba por internalizar a não separação entre as palavras percebidas pelo que fora emitido no ato da fala e não consegue perceber as fronteiras existentes entre as palavras em uma frase. O inverso também acontece: a segmentação, apesar de não ter aparecido com recorrência nas produções.

Nessa fase de ensino, é comum o aluno cometer desvios ortográficos na escrita, por ter internalizado hipóteses a respeito da palavra que precisa grafar. Os desvios podem acontecer pela falta de experiência do aluno com a escrita correta da palavra ou por confusão de similaridade de som de letras. Arriscam grafar a palavra, buscando no seu conhecimento de mundo fundamento que necessitam, e podem cometer desvios ao levantar hipótese sobre como escrever.

Sobre isso, percebemos que houve alunos que possuíam a hipótese de que toda palavra escrita com a letra S sempre terá som de /s/, independentemente da posição em que é usada a palavra. Utilizaram RR em palavras que deveriam escrever com R e vice e versa, demonstrando que estão em fase transitória da sistematização da regra de utilização desses elementos, confundindo por não ter conhecimento sobre a regra de uso e o ponto de articulação onde se produz esses sons [x] e [r].

A troca da consoante “m” e “n” antes de “p” e “b” foi outro fenômeno que apareceram nas produções analisadas. Concluímos que é pelo fato de desconhecerem o fenômeno da bilabialização das consoantes “m”, “p”, “b” que origina a regra (SILVA, 2012).

A análise nos revelou que um número elevado de alunos não fez o emprego da acentuação gráfica, nem por tentativa de hipótese. Comprovamos que, do grupo de palavras acentuadas graficamente, as que mais apareceram foram as palavras do grupo das paroxítonas, especificamente as terminadas em ditongo crescente; em segundo, as proparoxítonas; em terceiro, as oxítonas terminadas em “em” e “a” e algumas dos casos de monossílabos tônicos. Consideramos arbitrário pelo fato de na língua portuguesa, depois das paroxítonas, as que deveriam incidir seriam do grupo das oxítonas e, por último, as proparoxítonas, por serem mais raras em nossa língua.

Com relação à pontuação geral do texto, das 23 produções analisadas, 78% apresentaram desajustes de ordens diversas que comprometem o querer dizer do aluno, tais como a não utilização de sinal de pontuação no texto, uso do ponto-final somente em final de parágrafo, emprego de vírgula onde deveria ser ponto-final, não uso de vírgula para isolar expressões em adjunto adverbial extenso, em orações coordenadas assindéticas e sindéticas. Os alunos nessa fase de ensino ainda trazem problemas intensos no que se referem ao uso dos sinais de pontuação.

Apesar de não fazer parte do nicho gramatical, demos também atenção à paragrafação textual, uma vez que o não ou o mau uso desse recurso aparece com recorrência nos textos dos alunos e é problema bastante presente nas produções de alunos nessa fase de ensino. O diagnóstico estampou que mais da metade dos alunos de uma turma não possuem domínio desse elemento. Encontramos produções com ausência de organização de parágrafos, não houve nem tentativa baseada em hipótese de se fazer recuo da margem esquerda para começar o texto; outras que apresentaram essa preocupação, todavia por intuição, pois não possuem a noção de organização do texto em blocos de ideias.

A partir dos resultados obtidos com esse diagnóstico, cumprimos outros objetivos propostos, que eram a produção e a sistematização de uma proposta de intervenção, a partir de exercícios de revisão, do gênero autobiografia, na qual iniciamos com atividades de revisão das categorias do gênero discursivo autobiografia mais carentes nas escritas dos alunos e inserimos, na mesma unidade, a questão da paragrafação. Na sequência, propomos atividades de revisão específicas, distribuídas nas três últimas unidades, no plano da forma, explorando questões de ortografia e pontuação.

As atividades foram planejadas estimulando a interação e a responsividade, ou seja, de maneira que o aprendiz fosse revisando e construindo conceito se relacionando com o outro, por isso a presença de personagens dialogando o tempo todo, atividades em grupo para efetuarem pesquisa, jogos interativos e uma proposta de revisão em duplas, para, depois, passar pela revisão do professor.

Consideramos que as atividades de revisão precisam ser dinamizadas no processo de produção de texto em situação de ensino, a fim de substanciar ao autor-aprendiz maior consciência de como são mobilizados os recursos linguístico-discursivos da língua materna, em situação real de uso. Em razão disso, a proposta de intervenção produzida ficou de grande extensão. No entanto, acreditamos que

essas fases por que passam as unidades são necessárias e contribuirão de forma efetiva na aplicabilidade.

Apesar de não termos tido tempo de aplicação da proposta para apresentarmos os resultados de nossa produção didática - o que poderá ser feito em outro momento por mim ou por outros estudiosos -, esperamos que, de fato, nossa pesquisa tenha contribuído com os estudos sobre a escrita em séries iniciais do Ensino Fundamental II, sobretudo na questão de que não há desenvolvimento de escrita sem que o aluno passe, efetivamente, por atividades de revisão.

## REFERÊNCIAS

- AGENTE secreto. **Banda Garotos Podres**. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/garotos-podres/agente-secreto.html>>. Acesso em: 9 abr. 2015.
- AUTOBIOGRAFIA de Monteiro Lobato. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/52530174/Texto-autobiografico-de-Monteiro-Lobato#scribd>>. Acesso em: 26 mar. 2015.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucietec, 2006.
- BANDEIRA, Pedro. **Literatura em minha casa**: Palavras de encantamento, poesias. Editora Moderna, Ministério da Educação, FNDE.
- BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa. 2001. Tese (doutorado)-Unicamp; IEL, Campinas, 2001.
- BARROS, D. E. C.; ANTONIO, J. D. Fonologia e Variação. In: ANTONIO, J. D. et al. **Fonética e fonologia**. Maringá: Eduem, 2011 (Coleção formação de Professores em Letras EAD; v 14).
- BARROS, M. L. P. **A arquitetura das memórias**: um estudo do tempo no discurso autobiográfico. 2006. 233 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, D: MEC/SEF, 1998.
- BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P.95-124.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.
- CANONICE, B. C. F. **Normas e padrões para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2014 [Coleção Fundamentum 13].
- CARVALHO, S. R. de. **O ensino-aprendizagem da autobiografia**: uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita. 278 f., Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COMIDA. Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/titas/comida.html>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ENGEL, G.I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, Edda UFPR, n.16, p.181-191, 2000.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: Ed WITTROCK, M., **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, n. 46, jan./jun. 2009, p.147-159.

FIAD, R. S.; MAYRIKN-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 54-63.

FIORIN, José Luis. **As astúcias da enunciação**. São Paulo. Ática. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro:, Paz e Terra, 2005.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. da UNB, 2010.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem. In: GERALDI, J. W.(Org.): **O texto em sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: ASSOEST, 1999.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOÉS, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: Geraldi, J. W.; Citelli, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1, p. 99-117.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados: Ed. da UFGD, 2011.

GONZAGA, Luiz. **Versinhos ortográficos**. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/LucieneMianez/versinhos-ortogrficos-4-e-5-34243006>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

HILA, C.V.D. As representações do contexto de produção da redação do vestibular. In: SIGET- SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. 4., 2005. **Anais...** Tubarão, 2005, p. 837-857.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 99-116.

LOBATO, Monteiro. **Emília no país da gramática**. São Paulo: Círculo do Livro, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO Ângela, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M., (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto**. 1998. Tese (Doutorado em Letras)-Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

\_\_\_\_\_. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.) **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2011. p. 75-101.

\_\_\_\_\_. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.), **Interação, gêneros e letramento: A (re)escrita em foco**. Campinas:,Pontes Editores, 2013, p. 105-131.

MICHAELIS. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MONTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental**: caracterização de aspectos lingüístico-discursivos. 164 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Gêneros textuais: uma abordagem para o ensino de língua portuguesa. Gêneros textuais, ferramentas didáticas e formação dos professores**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, CEFORTEC, 2007.

NASCIMENTO, E. L. ; SAITO, Cláudia Lopes N. Texto, discurso e gênero. In: Santos, Annie Rose dos; Ritter, Lílian CrstinaBuzato. (Org.). **O trabalho com a escrita no ensino fundamental** - Formação de professores EAD. 1 ed. Maringá: Ed. da UEM, 2005. v. 20, p. 11-40.

OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para educação básica**. Curitiba: SEED, 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. Maringá: Ed. da UEM, 2005.p. 27-78.

POLESSI, Érika. **A reescrita de textos no ensino fundamental**: caracterização de aspectos linguístico-discursivos em 5ª e 6ª séries. 2012. 125 f. Dissertação de (Mestrado em Letras)–Universidade Estadual de Maringá.Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Maringá, 2012.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In.: **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RODRIGUES, R.H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.) **A Prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas : Mercado de Letras, 2000. p. 207-220 (Coleção As faces da Lingüística Aplicada).

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: in: MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M.. Ensinando a escrever. In GERALDI, J. W.; Citelli, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1, p. 75-97.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. São Paulo: Contexto. 2012.

SMOLKA, A. L., GOÉS, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygostky e a construção do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

TAGLIANI, D. C. **O tratamento do erro na produção textual**: primazia da forma ou do conteúdo? 2001. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVA-LÍNGUA. Disponível em: <<http://www.helenice.com/2007/01/trava-lingua.html>>. Acesso em 9 abr. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.