

PRÁTICAS DE ESCRITA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM

Cristiane Angelo *

Renilson José Menegassi *

Resumo: Neste artigo, pautado nos pressupostos dialógicos de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]; BAKHTIN, 2003[1979]), focalizamos as práticas de análise linguística vinculadas às práticas de produção textual escrita, tomando-se especificamente o texto produzido por aluno de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP, 6º ano do Ensino Fundamental, para elencarmos algumas propostas de trabalho sobre o tema que podem ser desenvolvidas nesse ensino específico de modo a levar os aprendizes a avançar de maneira mais efetiva no domínio da língua portuguesa escrita. Assim, temos por objetivo refletir a respeito do ensino de língua portuguesa, em especial das práticas de análise linguística inseridas nas práticas discursivas de produção textual no contexto da SAALP. Além disso, pretendemos apresentar propostas concretas para um trabalho profícuo da análise linguística na escola, que possa auxiliar os alunos a adquirirem melhores condições de participar das práticas sociais que requerem o uso da linguagem escrita. Diante do estudo realizado, observamos que é possível propor uma forma de ensino de análise linguística associada à produção textual, resultando num trabalho didático com e sobre a língua.

Palavras-chave: Concepção dialógica de linguagem; produção escrita; análise linguística; Sala de Apoio.

Abstract: In this article, grounded on dialogic assumptions (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]; BAKHTIN, 2003[1979]), we highlighted the linguistic analysis practices associated with written textual production practices, taking as basis a text produced by a student of a Portuguese Language Learning Support Classroom (SAALP), 6th year of Elementary Education. From the text, we listed some work proposals that can be developed in

* Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Departamento de Letras. cristiane.mpa@gmail.com. Projeto de pesquisa “Leitura e escrita: dificuldades de ensino e aprendizagem no Ensino Básico” (UNICENTRO/Fundação Araucária)

* Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil; renilson@wnet.com.br

this specific context in order to lead learners to move more effectively in the Portuguese written language. As follows, we aimed at reflecting upon the portuguese language teaching focusing the linguistic analysis practices inserted in the discursive practices of textual production in the context of SAALP. Besides, concrete proposals are aimed to be presented for effective work based on linguistic analysis in the schools, that may assist students in becoming better equipped to participate in social practices that require the use of written language. Before the study, we observed that it is possible to propose a approach to linguistic analysis associated to textual production, resulting in a didactic work with and about the language.

Keywords: Dialogic theory of language; writing; linguistic analysis; Learning Support Classroom.

Considerações iniciais

Desde as décadas finais do séc.XX, diversos pesquisadores da Linguística Aplicada (GERALDI, 1984; 1993; 2010; PERFEITO, 2005; ANTUNES, 2003; MENDONÇA, 2006), bem como os documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), ao fundamentarem-se nos pressupostos dialógicos da linguagem, têm preconizado um ensino centrado em três eixos: prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística. Essas práticas, contextualizadas e integradas no processo de ensino e de aprendizagem, direcionam o foco do ensino da língua materna não mais para os exercícios de classificação, repetição e reconhecimento de estruturas, como no modo tradicional de ensino, mas para as atividades que refletem e promovem os usos sociais da linguagem. Nessa perspectiva, a análise linguística, de acordo com Mendonça (2006), surge como uma prática de reflexão a respeito dos fenômenos textual-discursivos e gramaticais que perpassam os usos linguísticos, no momento de leitura, escuta ou produção de textos ou ainda de questionamento acerca desses mesmos usos da língua, com vistas a promover a formação de sujeitos capazes de agir verbalmente de forma autônoma, decidida, eficaz, considerando os propósitos das circunstâncias de interação em que estejam inseridos.

Neste artigo, focalizamos as práticas de análise linguística vinculadas às práticas de produção textual escrita, tomando-se especificamente um exemplar de texto produzido por

aluno de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP, 6º ano do Ensino Fundamental, como mostra representativa. A partir da análise desse texto e de suas características mais relevantes, elencamos algumas propostas de análise linguística que podem ser desenvolvidas nas aulas de apoio de modo a levar os aprendizes a avançar de maneira mais efetiva no domínio da língua portuguesa escrita. Dessa forma, esse texto tem um caráter teórico-metodológico definido sobre o ensino da língua escrita.

Selecionamos a SAALP em virtude de que as ações educativas nesse contexto precisam incidir prioritariamente na leitura e na escrita, sendo que as intervenções nas dificuldades do aluno no processo de produção escrita são fundamentais para aprimorar as suas habilidades e competências de leitura e de escrita de maneira a possibilitar-lhe que acompanhe as práticas de linguagem e os conteúdos desenvolvidos no turno regular.

Assim, temos por objetivo refletir a respeito do ensino de língua portuguesa, em especial, das práticas de análise linguística inseridas nas práticas discursivas de produção textual no contexto da SAALP. Além disso, pretendemos apresentar propostas concretas para um trabalho profícuo da análise linguística na escola, oferecendo e debatendo alternativas de atividades articuladas com as etapas de revisão e reescrita de textos, que possam auxiliar os alunos na superação de suas dificuldades de aprendizagem na leitura e na produção escrita, dando-lhes melhores condições de participar das práticas sociais que requerem o uso da linguagem escrita e de progredir em estudos posteriores (PARANÁ, 2004; 2005).

Para tanto, inicialmente debatemos as noções conceituais bakhtinianas que sustentam a pesquisa, vinculando-as às discussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna. Após, explicitamos a forma de coleta dos materiais, como também apresentamos e discutimos encaminhamentos práticos que orientem o trabalho com a análise linguística a partir de uma produção escrita de um aluno de SAALP, consolidando o conceito de análise linguística como reflexão sobre a língua escrita em uso.

Dialogismo, escrita e práticas de análise linguística

Ao concebermos que a análise linguística consiste em uma prática discursiva atrelada às demais práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula, distanciamos-nos do viés teórico ligado a uma visão monológica e imanente de língua sob a perspectiva formalista/estruturalista que dissocia a linguagem de seu contexto de enunciação, o que também significa afirmar que nos afastamos da tradição do ensino da língua, em que os

conteúdos gramaticais são tratados isoladamente, sem preocupação com o uso efetivo da linguagem.

A análise linguística inserida nas práticas discursivas volta-se para o fenômeno da interlocução viva; assim, encontra os alicerces principais na concepção dialógica de linguagem, do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976[1926]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]; BAKHTIN, 2003[1979]), a qual apregoa que o dialogismo é intrínseco à produção da linguagem, denotando que a significação das palavras acontece no trabalho dialógico, interacional entre os sujeitos, situados sócio e historicamente. Conforme destacam os teóricos do Círculo: “a língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta (...)*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p.124, grifos dos autores), dessa forma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 123).

Se a interação é a realidade da língua, o trabalho pedagógico da sala de aula remete para o enunciado, enquanto unidade real e concreta da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003[1979]), que sempre se encontra vinculado às condições da situação de interação social e a outros enunciados, porque é sempre resposta a outros enunciados, ao mesmo tempo está sempre à “espera” de uma resposta, orientando-se sempre para o outro.

Tais considerações redimensionam os modos de se pensar o texto, entendido como a unidade básica do ensino (BRASIL, 1998). Nessa direção, o texto oral ou escrito é pensado segundo a concepção dialógica de enunciado, pois não se mostra indiferente à situação social (imediata e ampla) em que é produzido e está inserido nem às relações entre quem fala e quem ouve; entre quem escreve e quem lê: “os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos” (BARROS, 1996, p.31). Conforme define Curado (2010, p.143), o texto, resultado do trabalho interlocutivo, “apresentar-se-á como um ‘tecido de muitas vozes’, de muitos textos ou discursos, vozes que se entrecruzam, se completam, que se respondem nas relações do discurso com o processo enunciativo, com o contexto sócio-histórico, com o ‘outro’”, evidenciando o seu caráter dialógico.

Esses conceitos relacionados ao dialogismo, interação, enunciado e texto impactam no desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula, no sentido de que essas práticas discursivas passam a ser vistas como interlocuções autênticas, diretamente vinculadas à vida em si (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976[1926]). Nesse ínterim, a leitura se mostra como uma ação de réplica, ou seja, como uma ação de colocar-se em frente aos textos e discursos em voga na sociedade, de discutir com os textos, respondendo e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos (MENEGASSI, 2010a; ROJO, 2009).

Já a escrita diz respeito a uma ação de linguagem efetiva, em que o sujeito produtor registra ideias e intenções que deseja compartilhar com o leitor, para, de algum modo, dialogar com ele. De acordo com Geraldi (2010, p.166), “pensar em produção implica pensar em trabalho e não em inspiração, o que não quer dizer que a criatividade do autor não se faça presente em todo o processo de trabalho”. No contexto pedagógico, entendemos que a produção escrita consiste em um trabalho tanto para o aluno como para o professor. Para o aluno é um trabalho porque escrever de forma crítica e criativa exige preparo, construção, revisão, reescrita; para o professor, porque seu papel é o de mediador do processo de aprendizagem, portanto de coenunciador dos textos de seus alunos, exigindo-lhe, também, preparo, construção, intervenção, avaliação. No cerne desse trabalho, está a noção processual de escrita, ou seja, a ideia de que a escrita consiste em um processo formado de etapas, sendo elas o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita (MENEGASSI, 2010b), as quais propiciam ao produtor condições de preparar-se para o dizer, realizar o dizer, avaliar e repensar o dizer e reescrever o dizer, para, então, atingir sua função comunicativa e social, estabelecendo, nos termos dialógicos, a continuidade da cadeia dialogal e a interação.

Interessa-nos de modo especial, neste artigo, a etapa da revisão, em que ocorre a avaliação crítica do texto produzido, a partir do ponto de vista do aluno-produtor, do colega ou do professor, e que conduz à possibilidade de adequações e alterações, evidenciando o caráter construtivo e de trabalho da produção textual. A avaliação crítica incide nos aspectos de condições de produção para observar se o texto atendeu à finalidade, ao interlocutor, ao gênero e ao contexto de circulação, como também nos fenômenos textual-discursivos e gramaticais, para avaliar se as escolhas linguísticas efetuadas pelo produtor são adequadas às condições de produção, desencadeando a prática de análise linguística atrelada à prática discursiva de produção textual. Assim, essa análise linguística permite aos sujeitos produtores de textos pensar e repensar sobre os elementos linguísticos empregados na produção,

compreendendo-os, avaliando-os, criticando-os, corrigindo-os, para tornar-se mais consciente das escolhas que dão forma a seus discursos.

Conforme pontua Geraldi (1984, p.95-96), a análise linguística consiste em “uma retomada do texto produzido pelo aluno, atuando sobre possíveis problemas de compreensão que tal texto, como produzido em sua primeira versão, possa oferecer de leitura”, o que implica uma intervenção pedagógica capaz de propiciar condições para que o aluno entenda o que é e como é organizado um bom texto, como os recursos gramaticais conectam palavras, frases, parágrafos, gerando a unidade de significação; analise e reflita a adequação do discurso, tendo em vista o contexto de produção e os efeitos de sentidos evocados pelos elementos linguísticos expostos no texto. Portanto, nesse trabalho pedagógico, as atividades epilinguísticas, entendidas como a reflexão a respeito dos elementos da língua e de seu uso atrelada ao processo interativo, antepõem-se às atividades metalinguísticas, as quais estão voltadas não para o uso, mas para a categorização e a sistematização dos elementos linguísticos (BRASIL, 1998; FRANCHI, 1991; TRAVAGLIA, 1996). Essas, quando aparecem, vêm de forma articulada, não isolada, às atividades epilinguísticas.

De modo a orientar a organização do ensino de análise linguística, Morais e Silva (2007) propõem que, nas situações de reflexão a respeito da língua, sejam levadas em conta duas dimensões: a textualidade, que trata dos “conhecimentos que envolvem a internalização de recursos linguísticos, que permitem ao aprendiz compreender e produzir textos de modo eficiente” (MORAIS; SILVA, 2007, p.137); e a normatividade, que se refere às “principais dificuldades dos estudantes brasileiros em adotar, quando necessário, a norma linguística culta de uso real, isto é, aquela de fato usada pelas pessoas com longa escolaridade” (MORAIS; SILVA, 2007, p.138). Quanto à primeira dimensão, os autores sugerem a discussão dos seguintes aspectos: organização; informatividade; coerência; coesão; pontuação e paragrafação, seleção de léxico adequado; utilização de recursos gráficos e de formato que orientem a leitura; já quanto à normatividade, são apontados os seguintes conteúdos: ortografia; concordância verbo-nominal; regência; emprego de tempos verbais; seleção de recursos linguísticos segundo a formalidade da situação.

Consideramos que, para o âmbito da SAALP, essa organização, proposta por Morais e Silva (2007), mostra-se pertinente, visto que aborda não somente os conhecimentos relacionados à correta notação escrita e ao domínio da norma de prestígio, mas, também, os conhecimentos sobre a dimensão textual dos diferentes gêneros que circulam em nosso meio,

favorecendo o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos escritos dos alunos, que é o objetivo das SAALP.

A abordagem dos elementos da textualidade e da normatividade na etapa de revisão textual, ou seja, a prática de análise linguística atrelada à produção escrita, tenciona produzir situações significativas de interação pela escrita. Para tanto, principalmente em contexto de SAALP, é fundamental que o professor conduza o trabalho de modo mais diretivo, considerando as possibilidades e as necessidades do grupo de alunos com o qual trabalha. Nessa proposta, o professor reproduz no quadro um texto produzido por um aluno da SAALP e conduz a análise linguística com todo o grupo de alunos. A escolha desse texto não é aleatória, mas determinada por aquilo que o professor precisa problematizar em sala de aula, considerando o objetivo principal das aulas em classe de apoio que é o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, um aspecto inerente à SAALP. Brandão (2007), recuperando Vygotsky (1994), ao discorrer sobre a revisão textual na sala de aula de Ensino Fundamental, chama a atenção para a necessidade de “apresentar algumas possibilidades de solução para os alunos que não conseguem encontrar as próprias saídas de modo independente, trabalhando, assim, no espaço da ‘zona de desenvolvimento proximal’” (BRANDÃO, 2007, p.128). Desse modo, ao ler e analisar a produção escrita do aluno da SAALP, o professor pode tecer explicações, exemplificar, corrigir, orientar, oferecer alternativas para que o texto cumpra os propósitos comunicativos e o aluno amplie suas capacidades de escrita, como se exemplifica nas análises seguintes.

Práticas de análise linguística atreladas às práticas de produção escrita

Tomamos para discussão produções escritas desenvolvidas por alunos de uma SAALP. O Programa Sala de Apoio à Aprendizagem consiste em uma política educacional que foi instituída em 2004, no Estado do Paraná, com o intuito de propiciar a efetivação e a proteção ao direito que os alunos do Ensino Fundamental têm de obter uma educação de qualidade, resolvendo ou minimizando suas dificuldades de aprendizagem e estendendo seu tempo de escolaridade. Nos termos da Resolução nº 208/04 – da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, que implementou o Programa, a SAA consiste em uma iniciativa pedagógica “para enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática e às dificuldades de aprendizagem, identificadas nos alunos matriculados na 5ª

série [6º ano] do Ensino Fundamental, no que se refere aos conteúdos de leitura, escrita e cálculo” (Art. 1º, PARANÁ, 2004). Os alunos inclusos no Programa frequentam aulas de Língua Portuguesa e/ou Matemática no contra turno, participando de atividades em prol da reversão do insucesso no aprendizado dos conteúdos dessas disciplinas.

No que diz respeito às aulas de apoio de Língua Portuguesa, objetiva-se, segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas para a SAALP, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, “o desenvolvimento de atividades de linguagem numa dimensão discursiva, que permite ao aluno promover ações com a linguagem por meio da prática da oralidade, da leitura e da produção textual, em situações de uso real e significativo da língua” (PARANÁ, 2005, p.8). Nessa perspectiva, o ensino da língua tenciona promover a interação entre os sujeitos da aprendizagem, tendo-se o professor como o mediador desse processo de interlocução. Entendemos que, por meio da prática de análise linguística atrelada à produção escrita, a sala de aula constitui-se de fato como um espaço privilegiado desse movimento interlocutivo, como lugar em que interlocutores reais dialogam, tomando como instrumentos os textos produzidos na situação de aula de apoio, verdadeiros enunciados, lugar de materialização da língua, enquanto atividade, processo criativo.

O texto tomado para análise e discussão foi cedido pelo professor de uma SAALP, pertencente a uma escola pública, situada em um bairro próximo ao centro da cidade de Irati-PR. Na época, esse professor era participante e colaborador de uma pesquisa-ação colaborativa (ANGELO, 2015; ANGELO; MENEGASSI, 2016a; ANGELO; MENEGASSI, 2016b), que tinha por objetivo refletir sobre a maneira como a mediação pedagógica colaborativa, por meio de orientações teórico-metodológicas sobre leitura e escrita, auxilia na prática efetiva da docência e na aprendizagem na SAALP.

Apresentamos um texto produzido por aluno da SAALP, o qual é aqui denominado de A1, tecemos breves comentários sobre o contexto de produção e, a partir das análises e problemáticas apontadas¹, arrolamos encaminhamentos que podem ser instrumentos de mediação em sala de aula – entre o professor e os alunos da sala de apoio, estimulando a análise e a reflexão sobre o uso da língua. Em virtude das dificuldades comuns em classes de apoio, orientamos que o professor transcreva o texto no quadro, com a permissão do autor, e, então, aborde as atividades de análise linguística oralmente, com a participação tanto do autor

¹ Para a análise e o levantamento das características linguístico-discursivas dos textos dos alunos, sugerimos o uso da Tabela Diagnóstica, proposta por Costa-Hübes (2012)

do texto como dos demais colegas da sala, priorizando conteúdos ainda não dominados pela maior parte dos alunos. Sugerimos que, antes da abordagem da análise linguística, sejam recuperadas as condições de produção do texto que estabelecem a necessidade de interlocução: interlocutor, finalidade, gênero textual, lugar de circulação.

O texto de A1

“Depois de fazer isso saiu de lá e foi embora não parecia tudo bem ele escutou um barulho esquisito e olhou para atrás e viu uma coisa grande e se atramou a correr e o animal correu atrás dele e ele com muito medo se escondeu ensima de uma árvore e o animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa semechendo e o barulho vinha de uma árvore.

Numas horas depois ele foi indo e viu uma casa abandonada entrou nela para se esconder do animal pensou que estava seguro mas não estava pareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso mas o menino contou a história do animal para o homem e o homem ficou asustado e o homem pessou em matar o animal mas o menino respondeu não seria uma ótima ideia matalo o homem repondeu eu mataria ele e depois neinhum animal ia correr atrás de nós e íamos viver felizes para sempre sei medo

fim”

Esse texto é uma continuidade de uma narrativa de aventura. Segundo as informações fornecidas pelo professor, para produzi-lo, a classe ouviu explicações acerca do conceito de narrativa de aventura, como também recebeu um fragmento do texto “A criatura”, a partir do qual se deveria dar continuidade à história, sem perder de vista as características do gênero.

Gênero Narrativa de Aventura

A criatura

A tempestade tornava a noite ainda mais escura e assustadora. Raios riscavam o céu de chumbo e a luz azulada dos relâmpagos iluminava o vale solitário, penetrando entre as árvores da floresta espessa. Os trovões retumbavam como súbitos tiros de canhão, interrompendo o silêncio do cenário [...].

Alimentadas pela chuva insistente, as águas do rio começavam a subir e a invadir as margens, carregando tudo o que encontravam no caminho. Barrancos despencavam e árvores eram arrancadas pela força da correnteza, enquanto o rio se misturava ao resto como se tudo fosse uma coisa só. Mas algo... ou alguém... ainda resistia.

Agarrado desesperadamente a um tronco grosso que as águas levavam rio abaixo, um garoto exausto e ferido lutava para se manter consciente e ter alguma chance de sobreviver. Volta e meia seus braços escorregavam e ele quase afundava, mas logo ganhava novas forças, erguia a cabeça e tentava inutilmente dirigir o tronco para uma das margens.

De repente, no período de silêncio que se seguia a cada trovão, ele começou a ouvir um barulho

inquietante, que ficava mais e mais próximo. Uma fumaça esquisita se erguia à frente, e ele então compreendeu: era uma cachoeira! [...]

Num pulo desesperado, agarrou o ramo de uma árvore que ainda se mantinha de pé perto da margem e soltou o tronco flutuante, que seguiu seu caminho até a beira do precipício e nele mergulhou descontrolado.

A tempestade prosseguia e cegava o garoto, o rio continuava seu curso feroz e a cachoeira rosnava bem perto de onde ele estava. De repente, percebeu que a distância entre uma das margens e o galho em que se pendurava talvez pudesse ser vencida com um pulo. Deu um jeito de se livrar da camisa molhada, que colava em seu corpo e tolhia seus movimentos. Respirou fundo para tomar coragem.

Se errasse o pulo, seria engolido pela queda-d'água... mas, se acertasse, estaria a salvo. Viu que não tinha outra saída e resolveu tentar. Tomou impulso e [...] conseguiu alcançar a margem. [...]

Ficou de pé meio vacilante e examinou o lugar em torno, tentando decidir para que lado ir. Foi quando ouviu um rugido horrível, que parecia vir de bem perto. Correu para o lado oposto, mas não foi longe. Logo se viu encurralado em frente a um penhasco gigantesco, que barrava sua passagem. O rugido se aproximava cada vez mais.

Estava sem saída. De um lado, o penhasco intransponível; de outro, uma fera esfomeada que o cercava pronta para atacar. Então, viu um buraco no paredão de pedra e se meteu dentro dele com rapidez. A fera o seguiu até a entrada da caverna, mas foi surpreendida. Com uma pedra grande que achou na porta da gruta, o garoto golpeou a cabeça do animal com toda a força que pôde e a fera cambaleou até cair, desacordada.

Já fora da caverna, ele examinou o penhasco que teria que atravessar antes que o bicho voltasse a si. [...]

Laura Bergallo. *A criatura*. São Paulo: SM, 2005. p. 37-44.

A narrativa, escrita por Laura Bergallo, pertence ao livro “A criatura”, publicado em 2005. No capítulo selecionado, o leitor tem a oportunidade de conhecer uma história de muita ação e suspense que ocorre em locais que proporcionam grandes desafios ao personagem principal, o herói. Era esperado que, na continuidade da narrativa de aventura, os alunos conseguissem manter-se fiéis às características do gênero, criando novos desafios para o personagem e fazendo com que ele se envolvesse em diversas aventuras para escapar do perigo².

No que se refere à construção dos sentidos do texto, ou à coerência, verificamos que A1 dá continuidade à narrativa de aventura, pois, no texto, o herói passa por situações de desafio e se envolve em aventuras para fugir das ameaças criadas pelo animal – o vilão da história: tramou-se a correr; subiu em uma árvore; escondeu-se em uma casa abandonada, mantendo-se, dessa forma, fiel às características do gênero. Entretanto, ao expor esses desafios, A1 deixa algumas lacunas que prejudicam a qualidade da narrativa, trazendo dificuldades para que o leitor preste atenção ao enredo.

Sintetizamos, no Quadro 1, os problemas encontrados:

² Não é objetivo, aqui, discutirem-se as condições de produção a que os alunos da SAALP foram submetidos e as implicações dessas condições no resultado, no trabalho de escrita do aluno.

Quadro 1: Problemas no texto de A1

- a) Logo no início, quando se menciona que o personagem “*depois de fazer isso* [ou seja, examinar o penhasco que teria que atravessar antes que o bicho voltasse a si] *saiu de lá e foi embora*”, não se esclarece ao leitor o que o personagem fez para sair da situação em que se encontrava;
- b) no início do segundo parágrafo – “*Numas horas depois ele foi indo (...)*” – não se explicita o que o herói fez, depois de subir em uma árvore, para se despistar da fera que o perseguia;
- c) no final do texto, não se expõe o desfecho ou a solução da história da aventura: a narrativa termina em um diálogo em que o dono da casa abandonada explica porque teve a ideia de matar o animal, sem revelar se essa ação foi executada ou não;
- d) em diversos momentos, em vez de utilizar sinais de pontuação, o aluno faz uso de organizadores textuais, repetindo a conjunção aditiva “e” e a adversativa “mas”;
- e) observam-se problemas no uso do discurso direto: não há marcações específicas, como dois pontos e travessões, para diferenciar a voz dos personagens da voz do narrador; há, somente, o uso do verbo dicendi “responder” para introduzir as falas dos personagens;
- f) emprego excessivo da repetição de um mesmo item lexical, negligenciando-se, nessa situação, outros mecanismos coesivos, como a pronominalização, a elipse e a sinonímia (KOCH, 1991) para garantir o encadeamento semântico do texto;
- g) quanto aos aspectos ortográficos, constatamos equívocos na escrita de diversas palavras e expressões como: escondeu (“esgondeu”), parecia (“paresia”), em cima (“ensima”); matá-lo (“matalo”); respondeu (“repondeu”).

Em função dos apontamentos no Quadro 1, sintetizamos os principais aspectos linguísticos não dominados pelo aluno A1: coerência; pontuação; coesão; uso do discurso direto; ortografia. Para este artigo, optamos pelo trabalho com os quatro primeiros problemas, deixando a abordagem das questões ortográficas para um outro momento. Trazemos apenas as atividades de análise linguística sugeridas para o trabalho com o texto de A1. O leitor interessado em conhecer os procedimentos empregados no trabalho de formação do professor da SAALP e na abordagem do professor em SAALP, após orientações teórico-metodológicas, pode consultar Angelo (2015), Angelo e Menegassi (2015), Angelo e Menegassi (2016a; 2016b).

Em razão dessas escolhas, sugerimos que o texto de A1 seja reproduzido no quadro sem problemas ortográficos para que os alunos focalizem a atenção nas questões selecionadas para a revisão e a análise linguística:

“Depois de fazer isso saiu de lá e foi embora mas não parecia tudo bem ele escutou um barulho esquisito e olhou para trás e viu uma coisa grande e se tramou a correr e o animal correu atrás dele e ele com muito medo se escondeu em cima de uma árvore e o animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa se mexendo e o barulho vinha de uma árvore.

Algumas horas depois ele foi indo e viu uma casa abandonada entrou nela para se esconder do animal pensou que estava seguro mas não estava apareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso mas o menino contou a história do animal para o homem e o homem ficou assustado e o homem pensou em matar o animal mas o menino respondeu não seria uma ótima ideia matá-lo o homem respondeu eu mataria ele e

depois nenhum animal ia correr atrás de nós e íamos viver felizes para sempre sem medo”. (TEXTO DE A1 – ADAPTADO)

Pontuação (ponto final e vírgulas) e coesão (conjunções ‘e’ e ‘mas’)

Conforme destacam Silva e Brandão (2005), a pontuação consiste em um importante recurso de coesão do texto escrito. Trata-se de “um sistema que fragmenta visualmente o texto não em frases isoladas e sem significado, mas para poder rearticular estes fragmentos de forma hierárquica, a serviço da compreensão do leitor” (SILVA; BRANDÃO, 2005, p. 124). Ao funcionar como um articulador textual, o estudo da pontuação atrela-se inevitavelmente à abordagem dos elementos coesivos. Por esse motivo, trazemos a discussão acerca do uso do ponto final e das vírgulas de forma concomitante à discussão relacionada ao emprego da conjunção “e” e da conjunção “mas”. Sugerimos as seguintes propostas:

- 1) O texto de A1 apresenta dois parágrafos. Do que trata cada um dos parágrafos do texto?
- 2) Notamos que o único sinal de pontuação que aparece é o ponto final, ao término do primeiro e do segundo parágrafo. Em vez de pontos, vírgulas e outros sinais, A1 usa em excesso a palavra “e” e a palavra “mas”. Identifique essas palavras no texto.

Resposta³: “Depois de fazer isso saiu de lá e foi embora mas não parecia tudo bem ele escutou um barulho esquisito e olhou para trás e viu uma coisa grande e se tramou a correr e o animal correu atrás dele e ele com muito medo se escondeu em cima de uma árvore e o animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa se mexendo e o barulho vinha de uma árvore.

Algumas horas depois ele foi indo e viu uma casa abandonada entrou nela para se esconder do animal pensou que estava seguro mas não estava apareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso mas o menino contou a história do animal para o homem e o homem ficou assustado e o homem pensou em matar o animal mas o menino respondeu não seria uma ótima ideia matá-lo o homem respondeu eu mataria ele e depois nenhum animal ia correr atrás de nós e íamos viver felizes para sempre sem medo”

- 3) Para resolver esses problemas, vamos traçar, no primeiro parágrafo, dois traços verticais para separar as ações que são realizadas pelo garoto das ações que são realizadas pelo animal.

Resposta: “Depois de fazer isso saiu de lá e foi embora mas não parecia tudo bem ele escutou um barulho esquisito e olhou para trás e viu uma coisa grande e se tramou a correr e // o animal correu atrás dele // e ele com muito medo se escondeu em cima de uma árvore e // o animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa se mexendo e o barulho vinha de uma árvore.”

³ Em algumas questões, trazemos a resposta para melhor compreensão dos objetivos pretendidos nas atividades.

4) Podemos reescrever o parágrafo, colocando um ponto final no lugar dos dois traços verticais e eliminando a conjunção “e”. Não podemos esquecer que, após o ponto final, usamos letra maiúscula.

Resposta: “Depois de fazer isso saiu de lá e foi embora mas não parecia tudo bem ele escutou um barulho esquisito e olhou para trás e viu uma coisa grande e se tramou a correr. O animal correu atrás dele. Ele com muito medo se escondeu em cima de uma árvore. O animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa se mexendo e o barulho vinha de uma árvore.”

5) Nesse mesmo parágrafo, vamos separar, com um traço vertical, as diferentes ações que são realizadas pelo garoto, antes de o animal correr atrás dele.

Resposta: “Depois de fazer isso / saiu de lá / e foi embora / mas não parecia tudo bem / ele escutou um barulho esquisito / e olhou para trás / e viu uma coisa grande / e se tramou a correr.”

6) Vamos reescrever o parágrafo, colocando vírgula no lugar do traço vertical e eliminando a conjunção “e”, sem esquecer que a conjunção “e” continua a ser empregada, quando une as duas últimas ações.

Resposta: “Depois de fazer isso, saiu de lá, foi embora, mas não parecia tudo bem, ele escutou um barulho esquisito, olhou para trás, viu uma coisa grande e se tramou a correr.”

Para resolver os problemas do segundo parágrafo, os mesmos procedimentos anteriores são utilizados, isto é: primeiramente, separam-se com dois traços verticais as ações que são realizadas pelo garoto das ações que são realizadas pelo homem, dono da casa abandonada; após, reescreve-se o parágrafo, colocando-se um ponto final no lugar dos dois traços verticais e eliminando a conjunção “e”, sem esquecer-se de que após o ponto final, emprega-se letra maiúscula; na sequência, separam-se com um traço vertical as diferentes ações que são realizadas pelo garoto, no início do texto; por fim, reescreve-se o parágrafo, colocando vírgula no lugar do traço vertical e eliminando a conjunção “e”, exceto quando esta unir as duas últimas ações.

Resposta: “Algumas horas depois ele foi indo, viu uma casa abandonada, entrou nela para se esconder do animal e pensou que estava seguro mas não estava. Apareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso. O menino contou a história do animal para o homem. O homem ficou assustado e o homem pensou em matar o animal. O menino respondeu não seria uma ótima idéia matá-lo. O homem respondeu eu mataria ele e depois nenhum animal ia correr atrás de nós e íamos viver felizes para sempre sem medo.”

7) Identifique, no texto de A1, o uso da palavra *mas*:

Resposta: (...) foi embora mas não parecia tudo bem (...)
(...) o animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa se mexendo (...)
(...) pensou que estava seguro mas não estava (...)
(...) apareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso mas o menino contou a história do animal para o homem (...)
(...) o homem pensou em matar o animal mas o menino respondeu não seria uma ótima idéia (...)

8) Qual o sentido da palavra “*mas*” em cada uma das ocorrências no texto? Por que A1 a empregou?

9) Na gramática, a palavra “*mas*” é denominada conjunção adversativa, expressando geralmente a ideia de contraste. Outras palavras exercem a mesma função de “*mas*”: porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto. Aponte, no texto, quais dessas opções poderiam substituir o “*mas*”, evitando a repetição excessiva da mesma conjunção.

10) Há uma regra que diz: “Usa-se vírgula antes das conjunções: *mas*, porém, pois, embora, contudo, todavia, portanto, logo.” Observando essa regra, empregue corretamente a vírgula (,) no texto de A1.

Salientamos que as atividades priorizam sempre o uso e a reflexão linguística, ou seja, o ponto de vista epilinguístico, com recorrência à metalinguagem (conceitos e nomenclaturas linguísticas), de maneira articulada às atividades epilinguísticas, para que o aluno possa produzir os sentidos do texto, à coesão e coerência, bem como à adequação das categorias gramaticais.

Uso do discurso direto e emprego das formas verbais

Nos textos narrativos, os recursos que o autor do texto utiliza para separar a voz do narrador da voz do personagem são também elementos que estabelecem a coesão e a coerência do texto, guiando o leitor na leitura. Dentre esses recursos, destacamos: verbos dicendi, que são os verbos que não só introduzem a fala dos personagens, como também orientam o modo como esta fala foi realizada; uso de dois pontos, geralmente após os verbos dicendi; uso de aspas ou uso de travessões. Sugerimos as seguintes propostas para o trabalho com esses recursos:

1) Vamos identificar no texto os momentos em que aparecem as falas dos personagens:

Resposta: “ (...) o homem pensou em matar o animal. O menino respondeu não seria uma ótima idéia matá-lo. O homem respondeu eu mataria ele e depois nenhum animal ia correr atrás de nós e íamos viver felizes para sempre sem medo”

2) Observe que ambas as falas são anunciadas pelo verbo “responder”. Em que situações do dia a dia usamos esse verbo?

3) Os usos do verbo “responder” no texto de A1 estão adequados?

4) Em vez de “responder”, que outros verbos poderiam ser empregados pelo autor do texto? Observe que os verbos dicendi demonstram o modo como essa fala é apresentada no texto; por exemplo, gritar é uma ação muito mais intensa do que falar ou sussurrar.

5) Nos textos narrativos, quando o verbo aparece antes da fala do personagem, empregam-se dois pontos (:). Use esse recurso no texto de A1.

6) Nos textos narrativos, ainda, as falas dos personagens aparecem em parágrafo próprio, separando a fala do narrador da fala do personagem. Também, antes dessas falas são usados travessões. Empregue adequadamente esse recurso no texto de A1.

7) A partir das sugestões anteriores, reescreva o texto de A1, prestando atenção nos recursos usados para separar a voz do narrador da voz do personagem:

*Resposta: “ (...) o homem pensou em matar o animal. O menino falou:
- Não seria uma ótima idéia matá-lo.
O homem argumentou:
- Eu mataria ele e depois nenhum animal ia correr atrás de nós e íamos viver felizes para sempre sem medo.”*

Ainda, com relação a essa última atividade, caberia uma discussão acerca do uso das formas verbais no discurso direto e no discurso indireto. Quanto à primeira fala, o professor pode convidar os alunos a refletir que o uso do verbo no presente – “não é uma ótima ideia matá-lo” – e não no futuro do pretérito (seria; mataria), nem no pretérito imperfeito (ia, íamos), confere mais vivacidade à narrativa. Ainda, o professor pode sugerir reflexões acerca das possibilidades de transformação do discurso direto para o indireto, sendo, neste caso, mais produtor o uso de verbos no futuro do pretérito: “O menino falou que não seria uma ótima ideia matá-lo”. “O homem argumentou que o mataria e depois nenhum outro animal iria correr atrás deles e iriam viver felizes para sempre sem medo”. Assim, os alunos teriam possibilidades de escolha quanto ao uso do discurso direto ou indireto, bem como de perceber que essa escolha altera o emprego das formas verbais:

Discurso direto	Discurso indireto
<p>(...) o homem pensou em matar o animal. O menino falou: - Não é uma ótima ideia matá-lo. O homem argumentou: - Eu vou matá-lo e depois nenhum animal vai correr atrás de nós e vamos viver felizes para sempre sem medo.</p>	<p>(...) o homem pensou em matar o animal. O menino falou que não seria uma ótima ideia matá-lo. O homem argumentou que iria matá-lo e depois nenhum animal iria correr atrás deles e iriam viver felizes para sempre sem medo.</p>

Repetição de palavras

Durante muitos anos, a escola insistiu na recomendação de que a repetição de palavras no texto deve ser evitada, sendo um indício de pobreza de vocabulário. Por conta disso, a repetição acabou tornando-se um item estigmatizado. Referindo-se a essa questão, Antunes (2010, p.122) argumenta que “faltou pontuar quais repetições devemos evitar, pois ‘repetir palavras é um procedimento inevitável uma vez que representa uma consequência da própria concentração temática’ do texto”. Desse modo, repetir uma unidade pode ser uma exigência do processo de construção da coerência textual. Isso requer que o professor da SAALP, no momento da revisão textual, evite recomendações simplistas, conduzindo o aluno a analisar a função da repetição de palavras no curso da interação linguística.

1) Observe o trecho destacado:

Apareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso. O menino contou a história do animal para o homem. O homem ficou assustado e o homem pensou em matar o animal. O menino respondeu não seria uma ótima ideia matá-lo. O homem respondeu eu mataria ele (...)

Nesse trecho, a palavra “homem” é repetida diversas vezes. A repetição é necessária para dar continuidade à temática do texto. Entretanto, quando não for bem empregada, constitui-se em um problema que deve ser evitado. Há diferentes formas de sanar esse problema:

- trocando a palavra por um sinônimo ou equivalente: dono da casa; senhor;
- apagando a palavra;
- trocando por um pronome: ele.

a) Verifique em que momentos a palavra “homem” deve aparecer e em que momentos ela deve ser evitada.

b) Reescreva o trecho, experimentando as alternativas para se evitar a repetição da palavra “homem”.

Resposta: “Apareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso. O menino contou a história do animal para ~~o homem~~ ele. O homem ficou assustado e ~~o homem~~ pensou em matar o animal. O menino respondeu não seria uma ótima ideia matá-lo. O ~~homem~~ dono da casa respondeu (...)”

2) Identifique no texto a repetição da palavra “animal”. Analise a função dessa palavra em cada um dos momentos em que ela aparece e avalie se há necessidade de trocá-la em alguma situação.

Quantidade e qualidade de informações

No que se refere à coerência, para auxiliar o aluno na escolha da quantidade e da qualidade de informações que colocará à disposição do leitor, apontamos as seguintes propostas:

1) Vamos ler o final do fragmento de “A criatura” e o início do texto de A1:

*“Já fora da caverna, ele examinou o penhasco que teria que atravessar antes que o bicho voltasse a si.”
“Depois de fazer isso saiu de lá e foi embora (...)”*

Pensando na situação de que existia um penhasco e um bicho que poderia acordar logo, como o garoto saiu de lá?

2) Observe o trecho final do primeiro parágrafo e o trecho inicial do segundo parágrafo:

*“(...) o animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa se mexendo e o barulho vinha de uma árvore.
Algumas horas depois ele foi indo e viu uma casa abandonada (...)”*

Podemos verificar que faltam algumas informações para que o leitor compreenda melhor a história. Que informações seriam essas? Para auxiliar na resposta, pense nas seguintes questões:

a) O animal viu uma coisa se mexendo e ouviu um barulho que vinha de uma árvore. O que o animal fez? Esperou por algum tempo e desistiu de pegar o garoto? Chegou perto da árvore, mas não percebeu que o menino estava escondido em cima da árvore?

b) “Algumas horas depois ele foi indo e viu uma casa abandonada”. O garoto desceu da árvore? O animal tinha ido embora?

3) Ao ler o final do texto, você ficou satisfeito com o desfecho da história?

No momento da discussão acerca da coerência, põe-se em primeiro plano os esclarecimentos prestados pelo autor do texto. O professor tem o papel de pontuar os problemas, direcionar os questionamentos, oferecer alternativas de solução para os problemas, atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno – ZDP (VIGOSTSKI, 1994); os demais colegas, parceiros dessa interação, têm o papel de auxiliar nos esclarecimentos, levantar outros questionamentos, oferecer outras alternativas, colocar-se como verdadeiros leitores. Assim, aos poucos todos tomam consciência de que o produtor escreve para alguém ler e, por isso, não deve deixar que falem informações relevantes para que o texto cumpra sua finalidade comunicativa.

Considerações finais

A partir da reflexão a respeito das práticas de análise linguística atreladas às práticas discursivas de produção textual no contexto da SAALP, diversos elementos fundamentais da análise linguística puderam ser demarcados, prestando um melhor direcionamento ao ensino dessa prática em sala de apoio, visto que:

- ✓ a análise linguística vinculada à produção escrita pode auxiliar o aluno na superação de suas dificuldades de aprendizagem na leitura e na produção escrita;
- ✓ volta-se para o fenômeno da interlocução viva;
- ✓ promove a interação entre os sujeitos da aprendizagem;
- ✓ remete para o texto enquanto enunciado (BAKHTIN, 2003[1979]);
- ✓ coloca em evidência a escrita como um trabalho;
- ✓ coloca em evidência a escrita como um processo;
- ✓ privilegia o trabalho com as atividades epilinguísticas, as quais se antepõem às atividades metalinguísticas;
- ✓ nesse trabalho epilinguístico, pode-se levar em conta a dimensão da textualidade – organização; informatividade; coerência; coesão; pontuação e paragrafação, seleção de léxico adequado – e da normatividade – ortografia; concordância; regência; emprego de tempos verbais; seleção de recursos linguísticos segundo a formalidade da situação;
- ✓ os conceitos e nomenclaturas gramaticais só são utilizados de maneira articulada com as atividades eplinguísticas em situação concreta de uso;
- ✓ em SAALP, a prática de análise linguística requer do professor uma condução mais diretiva, considerando as possibilidades e as necessidades do grupo de alunos com o qual a trabalha;
- ✓ a seleção do texto para a abordagem coletiva da análise linguística é determinada por aspectos que o professor precisa problematizar em sala de aula, tendo em vista o objetivo principal das aulas em classe de apoio que é o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita;
- ✓ requer que o professor analise previamente o texto, levantando conteúdos dominados e não dominados pelo aluno;

- ✓ trabalha no espaço de zona de desenvolvimento proximal do aluno (VYGOTSKY, 1994), ao oferecer-lhe alternativas a questões para as quais não consegue encontrar solução de modo independente;
- ✓ ao envolver as dificuldades comuns de toda a SAALP, orienta que o professor reproduza o texto no quadro, com a permissão do autor, e, então, aborde as atividades de análise linguística oralmente, com a participação tanto do autor do texto como dos demais alunos da sala;
- ✓ no que se refere à coerência, mais especificamente quanto à falha na quantidade e na qualidade das informações postas à disposição do leitor, as propostas de análise linguística visam a auxiliar o aluno a suprir essas lacunas, tornando o texto mais claro e adequado à leitura;
- ✓ quanto à pontuação, objetiva-se que o aluno perceba que esse recurso ocupa um papel essencial na leitura e produção de textos, sendo um elemento de coesão do texto escrito;
- ✓ sobre a paragrafação, busca-se reconhecer esse recurso como organizador das ideias do texto, de modo a favorecer a efetiva interação entre os interlocutores;
- ✓ as propostas de estudo da pontuação atrelam-se à abordagem dos elementos coesivos;
- ✓ concernente ao uso dos mecanismos de coesão textual, tenciona-se que o aluno passe a diversificar os organizadores textuais, evitando a repetição da conjunção “e” e/ou “mas”;
- ✓ quanto ao uso do discurso direto, busca-se que o aluno aprenda a diferenciar no texto a voz dos personagens da voz do narrador como também a perceber a função dos verbos dicendi;
- ✓ no que tange à repetição de palavras – recurso necessário para estabelecer a continuidade temática – as atividades de análise linguística podem oferecer alternativas para que o aluno avalie e selecione recursos para evitar a repetição exaustiva de um mesmo item lexical.

Ao se considerar esse conjunto de características das práticas de análise linguísticas vinculadas ao processo de produção textual, no trabalho com os alunos da SAALP, a sala de aula constitui-se um espaço de interação entre sujeitos: um espaço de leitura e de escrita, de questionamento, de descoberta, de aprendizado, propiciando o enfrentamento e a minimização das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

Referências

ANGELO, C. M. P. *Mediações colaborativas e pedagógicas em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa*. 2015. 390 f. Tese (Doutorado em LETRAS) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ple.uem.br>. Acesso em 10/03/2017.

_____; MENEGASSI, R. J. O trabalho docente com a ortografia em Sala de Apoio à Aprendizagem. *Calidoscópio*. Vol. 13, n. 2, p. 239-250, mai/ago 2015, Unisinos.

_____; MENEGASSI, R. J. O trabalho com a pontuação em Sala de Apoio: mediações colaborativas e pedagógicas. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 10, p. 349-379, 2016a.

_____; MENEGASSI, R. J. O trabalho docente com a coesão em Sala de Apoio à Aprendizagem. In: OHUSCHI, M. C.; MENEGASSI, R. J. (Org.). *Dialogismo, interação em*

práticas de linguagem no ensino de línguas. Castanhal: UFPA/Faculdade de Letras, 2016b. p. 49-64.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1976 [1926].

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996. p. 21-42.

BRANDÃO, A. C. P. revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA-HÜBES, T da C. Análise de texto de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1-20, dez. 2012. ISSN 1984-8420. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2012v13n3p1>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

CURADO, O. H. F. Linguagem dialógica: práticas de leitura e produção de texto. In: OSORIO, E. M. R. (Org.). *Mikhail Bakhtin: cultura e vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 141-151.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SEE/CENP, 1991.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KOCH, I. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010a. p. 35-59.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010b. p. 75-101.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte : Autêntica , 2007. p. 135-150.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED/DEE, 2008.

_____. *Orientações pedagógicas*, língua portuguesa: sala de apoio à aprendizagem. Curitiba: SEED/PR, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 208 de 02 de março de 2004. *Sala de apoio à aprendizagem*. Documento impresso.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). *Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa*. Coleção Formação de Professores EAD, n. 18. Maringá: Eduem, 2005, v. 1, p. 27-79.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, C. S.; BRANDÃO, Ana C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole.. [et al.]. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.