

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROL PRADO BASILIO DE OLIVEIRA

**A PONTUAÇÃO NA ESCRITURA DE CRIANÇAS RECÉM-
ALFABETIZADAS: UM ESTUDO SOBRE RASURAS**

MACEIÓ

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROL PRADO BASILIO DE OLIVEIRA

**A PONTUAÇÃO NA ESCRITURA DE CRIANÇAS RECÉM-
ALFABETIZADAS: UM ESTUDO SOBRE RASURAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto.

MACEIÓ

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

O48p Oliveira, Carol Prado Basilio de.
A pontuação na escritura de crianças recém-alfabetizadas: um estudo sobre rasuras
/ Carol Prado Basilio de Oliveira. – 2016.
141 f. : il.

Orientadora: Sônia Cristina Simões Felipeto.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Bibliografia: f. 96-99.

Anexos: f. 100-141.

I. Rasura. 2. Pontuação. 3. Escreventes novatos. I. Título.

CDU: 37.014.22: 003.086



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

*A PONTUAÇÃO NA ESCRITURA DE CRIANÇAS RECÉM-ALFABETIZADAS:
UM ESTUDO SOBRE RASURAS*

CAROL PRADO BASILIO DE OLIVEIRA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 29 de novembro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sônia Cristina Simões Felipeto (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)

Prof. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Prof. Dra. Fabiana de Oliveira (PPGLL/UFAL)
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho a Gabriel e Clarice, pelas horas que não brincamos, mas que serviram de incentivo aos estudos, respeito e dedicação à família.

Agradecimentos

A Deus, porque a fé nos faz crescer.

À Universidade Federal de Alagoas, ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de estudo e qualificação.

À minha orientadora, professora Dra. Cristina Felipeto, pela ética, respeito, confiança e aprendizado, pois mesmo diante de tantas outras ocupações conseguiu planejar e guiar verdadeiramente os meus estudos com a sabedoria e competência dos que se dedicam.

Ao professor Dr. Eduardo Calil, pela idealização e coordenação do grupo Escritura Texto e Criação com a capacidade e ousadia próprias e necessárias aos precursores.

Aos professores que tive, por me ensinarem a chegar até aqui e a querer continuar sempre.

Aos meus pais, Jacira Prado Basilio e Manuel Basilio dos Santos, que sempre incentivaram os meus estudos e iniciativas.

A Wellington Basilio, pela companhia e cumplicidade, porque o amor que sinto em suas atitudes me faz perceber que os meus sonhos são, na verdade, nossos.

A Carrara, Carina e Cleber Carazo Prado Basilio, porque irmãos nos ajudam sempre, até mesmo e simplesmente por existir em nossas vidas.

A Maria Andreia, Eudes e Renatha Adryana, em nome de cada um de meus parentes, amigos e colegas de trabalho por cada gesto de carinho e motivação.

À “Tia Goreth”, em nome de cada profissional que colaborou para essa pesquisa, pela atenção e dedicação inspiradoras.

A Caio e Igor, pela criatividade e inteligência demonstrada a cada “ponto”.

Aos colegas de curso, especialmente às colegas componentes do grupo de pesquisa Escrita Texto e Criação, por cada momento de troca e enriquecimento.

À cada pessoa que colaborou para este trabalho, ainda que indiretamente, o meu sincero muito obrigada.

O VENTO

Eu tenho pé de vento.
O avião é voador
'Que nem' o vento.
O balão é cabeça de vento.
Mas agora
Como eu vou
Juntar vento com mais
Palavras inacreditáveis?
O que um poeta
Poderia fazer?
E ele pensa,
E sabe o que fazer.
Junta o vento
Com as letras do alfabeto
E forma
Letra de vento.

Gabriel Basilio

A BAILARINA

É tão artística,
Toda mística e
É tão magnífica!
Uma menina
Com o vestido
Toda vestida
E toda metida
E fica tão,
Mas tão bonita
A dançarina
Que se chama bailarina!
Aplausos,
Que ele está no palco!

Clarice Basilio

“Mais vale ser criança que querer compreender o mundo.”

Fernando Pessoa

RESUMO

Este trabalho se dedica à investigação de rasuras de pontuação em produções escritas colaborativamente por uma díade de crianças recém alfabetizadas. Os percursos diacrônico e sincrônico situam o desenvolvimento destes estudos na evolução da escrita ocidental, dentro da perspectiva histórica e funcional da pontuação. A funcionalidade dos sinais de pontuação é então abordada a partir do conceito de texto e do papel que esses sinais exercem na sua organização e na textualização. Esta pesquisa tem como base a Genética Textual, a Linguística da Enunciação e a Didática da Língua Escrita, segundo as contribuições de Pierre-Marc de Biase (2010), Émile Benveniste (1976 e 2006), Flores e Teixeira (2013); Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Calil (2008 a e 2012), respectivamente, pois o estudo do processo de escrita, para este trabalho, se fundamenta a partir das perspectivas e conceitos e/ou concepções que circundam a evolução da pontuação, tais como, rasura, manuscrito, enunciação e dialogismo. Assim, a metodologia de aplicação do projeto do qual resultou o objeto de estudo é explicada com o detalhamento de cada uma das etapas de produção textual da díade, como também de investigação sobre os textos/objeto. Como resultado de todo esse trabalho de investigação acerca das rasuras de pontuação, que teve como ponto de partida as rasuras orais comentadas de pontuação – ROC/PON e a estrutura da ROC (rasura oral comentada) –, confirmam-se a produção de ROC/PON e o desdobramento das rasuras de pontuação em outras categorias. Desse modo, cada uma dessas categorias é explicada, exemplificada e analisada neste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Rasura. Pontuação. Escreventes novatos.

ABSTRACT

This paper intended to investigate oral commented crossing out punctuation in compositions collaboratively written by a dyad of recently literate children. The Diachronic and synchronous paths situate the development of these studies in the evolution of the occidental writing, inside a historical and functional perspective of punctuation. The functionality of the punctuation signs are addressed from the conception of text and the role that these signs play in their organization and textualization. This research is based on Textual Genetics, Enunciation Linguistics and Didactic Written Language, following the contributions of Pierre-Marc de Biase (2010), Émile Benveniste (1976 e 2016), Flores & Teixeira (2013); Dolz, Gognon & Decânio (2010) e Calil (2008 and 2012), respectively, thus, this written study of the process is based on their perspectives about the concepts and conceptions that involve the punctuation evolution, such as crossing out, hand-writing, enunciation and dialogism. Therefore, the application, of which the methodology resulted in the object of the study, is applied and complemented with details in each stage of the textual production of the dyad, as the investigation about texts/objects. As the result of all investigating work is about commented crossing out punctuation – ROC/PON and the ROC structure (commented crossing out). Thus, each of them is explained and analyzed in this paper.

Key-words: Crossing out. Punctuation. Fresh Writers.

LISTAS DE FIGURAS, TABELAS, GRÁFICOS, ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE FIGURAS:

Nº	FIGURA	PÁGINA
01	Escrita cuneiforme	20
02	Escrita cuneiforme	20
03	Pedra Roseta	21
04	Escrita uncial	21
05	Escrito em Reims	22
06	O Lutrell Psalter	22

LISTA DE GRÁFICOS:

Nº	TÍTULO	PÁGINA
01	TABELA - Situações envolvendo rasuras de pontuação	86
02	GRÁFICO - Situações envolvendo rasuras de pontuação	86
03	GRÁFICO – Evolução da ocorrência de rasuras de pontuação	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

Nº	ABREVIATURAS E SIGLAS	SIGNIFICADO
01	ROC/PON	Rasura Oral Comentada de Pontuação
02	ROSC/PON	Rasura Oral Sem Comentário de Pontuação
03	RESC/PON	Rasura Escrita Sem Comentário de Pontuação
04	ROEC/PON	Rasura Oral e Escrita Comentada de Pontuação
05	ROESC/PON	Rasura Oral e Escrita Sem Comentário de Pontuação
06	CNRS	Centro Nacional de Pesquisa Científica – Centre National de la Recherche Scientifique
07	PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
08	L'ÂME	Laboratório do Manuscrito Escolar
09	ET&C	Escritura Texto e Criação
10	PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
11	CEDU	Centro de Educação
12	UFAL	Universidade Federal de Alagoas
13	PTE	Prática de Textualização nas Escolas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. PONTO A PONTO HISTÓRICO E DESCRITIVO.....	19
2.1 A pontuação na história	20
2.2 A pontuação de escreventes novatos	33
2.3 A compreensão da pontuação	38
3. PONTO A PONTO TEÓRICO	41
3.1 O manuscrito e a rasura	42
3.2 A Enunciação e a escritura colaborativa	51
4. PONTO A PONTO METODOLÓGICO.....	56
4.1 A caracterização dos dados	57
4.2 As categorias de rasuras de pontuação	61
5. PONTO A PONTO ANALÍTICO	69
5.1 Situações de rasuras de pontuação.....	69
5.1.1 Rasura oral comentada de pontuação.....	70
5.1.2 Rasura oral sem comentário de pontuação.....	73
5.1.3 Rasura escrita sem comentário de pontuação.....	74
5.1.4 Rasura oral e escrita comentada de pontuação.....	79
5.1.5 Rasura oral e escrita sem comentário de pontuação....	84
5.2 Números e reflexões sobre as rasuras de pontuação.....	87
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS.....	100

1 – INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado se circunscreve no âmbito de pesquisas a respeito da produção de Rasuras Oraís Comentadas de Pontuação (ROC/PON) produzidas por crianças recém-alfabetizadas escrevendo em díades. Para tanto, este trabalho buscou identificar, classificar e analisar as rasuras de pontuação produzidas durante a escritura de contos etiológicos, sob a perspectiva da Rasura Oral Comentada (ROC).

A investigação de situações de escritura em ambiente escolar, que se utiliza da escrita colaborativa em díades, pode revelar, por meio da oralização dos enunciados, nuances importantes da construção textual pelo recém-alfabetizado. Essa possibilidade, aliada e/ou confrontada com outras experiências de investigação da escrita de crianças, emolduram um quadro de informações passível de reflexões e elaboração de conceitos importantes para essa área de estudo.

Dentre as tantas possibilidades de investigação na área de linguagem/escritura, o uso dos sinais de pontuação, a partir das influências da oralidade e do letramento em Chacon (2003), que denotam observações a partir das quais se identificam escolhas de crianças recém alfabetizadas para o uso desses sinais, compreende parte importante dos estudos textuais, pois versa sobre a articulação e separação entre as partes do texto e envolve a intencionalidade de torná-lo mais compreensível.

Também, a investigação sobre as concepções que envolvem os critérios infantis na pontuação de texto, em Rocha (2012), assim como algumas leituras acerca da rasura, em Gresillon (2007), tornaram a possibilidade do estudo da rasura de pontuação cada vez mais atraente e pertinente.

A percepção de que o aprofundamento no estudo qualitativo do fenômeno da pontuação de textos poderia acrescentar reflexões relevantes acerca dos aspectos que envolvem a produção escritural, tornou-se ainda mais estimulante ao constatar, com as buscas de leituras para estudo do assunto, que mesmo a pontuação de textos poderia sofrer rasuras oraís, especialmente quando de uma produção colaborativa em díade.

Diante desta constatação acerca da rasura e da observação do dialogismo presente no equívoco ou o equívoco “denunciado” pelo dialogismo característico da produção textual de crianças (que instigam no professor a curiosidade em relação ao que se pensou para produzir tal resultado e que estimulam a investigação da escrita para desvendar os mecanismos de aprendizagem desta), assim como das leituras anteriormente citadas, o desenvolvimento deste estudo direcionou-se à rasura de pontuação por escreventes novatos.

A partir da pergunta-problema: “como crianças recém-alfabetizadas usam sinais de pontuação na produção dos seus textos?”, norteadora do projeto que deu início a essa pesquisa e, observadas as descobertas acerca das tipologias de rasura no processo escritural, bem como a relevância das rasuras para este mesmo processo, recentemente publicadas por estudiosos da linguagem, como Fabre (2004 e 2014), Grésillon (2007), Calil e Felipeto (2008), além dos benefícios e ganhos da escrita colaborativa, demonstrados por Calil (2012); este estudo investiga, classifica e avalia a incidência de rasuras de pontuação em textos (produzidos como etapa crucial de um projeto de criação e escritura) por uma díade recém-alfabetizada, no curso de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino de Maceió, no ano de 2012.

Transpondo os limites da investigação puramente linguística e pensando nos resultados deste estudo, abordando a escrita como instrumento promotor de sociabilidade, deve-se estar atento às alterações que os sinais de pontuação podem promover no texto. O funcionamento da sua grafia aqui deve ser entendido como fator complexo e abrangente, que envolve e ultrapassa os limites do papel.

A capacidade de produção textual está intimamente ligada ao conteúdo acumulado acerca do assunto que se pretende discorrer e à necessidade de utilização da escrita que envolve o seu cotidiano. Por conseguinte, a necessidade de pontuar textos deve aparecer quando, do domínio de leitura e conhecimento sobre o tema e a língua, assim como da busca pelo atendimento às convenções, o estudante começa a perceber os sinais de pontuação como parte integrante do texto.

Desse modo, o que outrora era inexistente ou pouco significativo, começa a se fazer presente e relevante. E é nesse momento que a observação do fenômeno da pontuação deve acontecer como possibilidade de esclarecimento acerca da sua utilização.

Para discorrer sobre a pontuação na escritura de crianças recém-alfabetizadas, este trabalho está organizado em quatro capítulos estruturados da seguinte forma:

O capítulo 1 aborda as perspectivas diacrônica e sincrônica da pontuação. Num primeiro momento, reconstitui-se o desenvolvimento da escrita ocidental, a partir da Antiguidade Clássica, período do qual datam os mais antigos vestígios de escrita, além da utilização dos espaços em branco e marcas textuais que evoluíram para a pontuação de textos da atualidade.

Os estudos de evolução da escrita, assim como os da pontuação, mostram iniciativas distintas de desenvolvimento de ambas, e em regiões entre as quais não se registram contato entre os povos, o que pode explicar, não somente necessidades, como também instrumentos e resultados diferenciados de registro de informações. Sinais ou signos com a mesma grafia, podem por exemplo, assumir funções diferentes de compreensão e uso, e vice-versa.

Sumérios, egípcios, chineses e maias, responsáveis pelas primeiras formas de escrita, cada um em seu território, abriram os caminhos para as civilizações posteriores darem continuidade à evolução da escrita e da pontuação.

No ocidente, parte do mundo sobre a qual nos delimitamos, gregos e romanos são apontados como os grandes responsáveis pela forma que a escrita e a pontuação assumem na atualidade.

A partir dessa reconstituição histórica e descritiva da pontuação, o segundo momento desse capítulo aborda a utilização da pontuação por escreventes novatos. Aqui, crianças recém-alfabetizadas que, em situação de produção textual escolar e sob a orientação para a escrita de narrativas – de forma individual ou colaborativamente – são observadas em relação às iniciativas de uso de pontuação e da compreensão que esboçam acerca dos signos utilizados.

Diante disso, são abordadas as opiniões de pesquisadores que, em estudo de situações pontuacionais da escrita de novatos, colaboram para a investigação e compreensão de aspectos ainda não estudados sobre o tema, como a rasura oral e rasura oral comentada de pontuação.

No capítulo 2, para tratar das questões que suportam as bases dos estudos da pontuação por escreventes novatos, são explorados os fundamentos da Genética Textual¹; da Linguística da Enunciação e da Didática da Língua Escrita, respectivamente nas contribuições de Pierre-Marc de Biase (2010); Émile Benveniste (1976 e 2006), Flores e Teixeira (2013); Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Calil (2008 a e 2012).

Este texto assume a compreensão de que a abordagem genética não tem por objetivo elucidar as camadas ininteligíveis ou misteriosas do escrito, mas de que ela visa ao entendimento do processo dinâmico da escritura, debruçando-se sobre um movimento e não sobre a imobilidade de um produto fixo, o texto acabado.

O estudo do movimento coloca em perspectiva, na escrita colaborativa por díades, a questão da intersubjetividade, abordada aqui, por consequência, pela teoria enunciativa de Benveniste. Isto porque a possibilidade da intersubjetividade é fundada sobre a reversibilidade 'eu-tu', categoria constitutiva do diálogo e inerente aos processos de escrita em díades.

Aqui abordada como fonte de conhecimento propulsora da percepção da rasura como material rico em informações e possibilidades de estudos para a compreensão do desenvolvimento da escrita e da influência da oralidade no processo de escritura, a Linguística da Enunciação exerce papel fundamental na compreensão das concepções acerca das relações dialogais constituídas entre o eu-tu.

Nesse contexto de desdobramento teórico, faz-se essencial ainda a colaboração das discussões didáticas sobre a língua escrita, focadas nos

¹ Perspectiva que permite o estudo do texto de forma a considerar a reversibilidade, a mobilidade e a intersubjetividade no seu processo de construção.

aspectos relacionados à aquisição da pontuação no processo de escritura de recém-alfabetizados.

Ao se pensar e pesquisar a utilização da pontuação em textos escritos de crianças recém-alfabetizadas, são identificados caminhos semelhantes ao que se conhece historicamente acerca da utilização da pontuação; no entanto, as reflexões que nos remetem à investigação das rasuras e da produção colaborativa de texto lançam nova luz sobre a perspectiva de ensino, de aprendizagem e de utilização da pontuação.

Para a melhor compreensão sobre os caminhos trilhados durante e para o desenvolvimento deste trabalho, o próximo capítulo esclarece o passo-a-passo da pesquisa e as categorias de rasura de pontuação identificadas durante o processo de desenvolvimento do trabalho.

O capítulo 3 traz a metodologia adotada para a investigação da escrita colaborativa em díades aplicada no desenvolvimento do projeto do qual resultou os textos estudados.

Considera-se que a metodologia aplicada deve ser observada como condição importante para esse tipo de investigação – que tem a rasura oral como parte fundamentalmente constituinte do objeto de pesquisa – pois a interação oralizada entre os componentes da díade pode funcionar como agente motivacional das glosas, por sua vez, essenciais à rasura oral e à rasura oral comentada.

Esse capítulo aborda a metodologia da pesquisa realizada, desde os aspectos metodológicos pertinentes à coleta de dados na aplicação do projeto de produção do qual resultou o banco de dados que nos serve de objeto, até a caracterização e definição das categorias de rasura de pontuação, cada uma com ao menos um exemplo de ocorrência encontrada nos processos de produção textual investigados.

Vale ressaltar a relevância de cada procedimento metodológico adotado e cumprido, a formação preparatória do professor da turma, a composição das díades, a roda-de-conversa, a consigna, a combinação, a formulação e a revisão.

Na sequência, são apresentadas algumas atividades dos livros didáticos adotados pela escola, para o 1º e o 2º anos da turma acerca da pontuação de texto e mais algumas atividades elaboradas e aplicadas durante a realização do projeto desenvolvido com a turma. Cada um dos procedimentos e atividades reafirma a veracidade e importância dos dados analisados.

Este capítulo detalha ainda a metodologia para/de análise dos dados, a saber: a leitura dos manuscritos e transcrições, audição das aulas em vídeo, registro das situações de pontuação e rasura de pontuação, quantificação e análise dessas situações.

O capítulo seguinte estruturou-se da sistematização dos resultados da pesquisa a partir das situações de rasura de pontuação identificadas nos textos produzidos pela díade. Assim, o **capítulo 4**, resultante do trabalho de análise dos vídeos, manuscritos e transcrições e utilizando-se do conhecimento e das reflexões proporcionados pelas leituras realizadas, pelas discussões acerca da rasura, pelas indagações e classificações sobre as categorias de rasura de pontuação elaboradas, traz o detalhamento teórico-analítico da pesquisa.

As características relevantes a cada tipo de construção realizada pela díade no tocante à pontuação dos textos analisados, especialmente relativas à rasura de pontuação, são abordadas criticamente, tomando como referência as bases teóricas apontadas no capítulo 2 e a relevância do constructo diacrônico e sincrônico, abordados no capítulo 1.

As constatações da díade, acerca da pontuação de texto, detectadas no processo de análise do objeto, e alguns “métodos” para pontuação de textos consolidados, também pela díade, durante os processos de escritura, possibilitam o avanço dos estudos para além da identificação das rasuras de pontuação e propiciam contribuições relevantes aos estudos sobre pontuação de texto no Brasil.

Os dados coletados são apresentados em tópicos, que proporcionam clareza às constatações e considerações às quais se convergem os estudos desses quase dois anos de trabalho de pesquisa. Nesse, que é o capítulo da análise dos dados, estão presentes um pouco de cada um dos momentos da pesquisa.

Sendo assim, espera-se que os esforços deste estudo contribuam de forma significativa para as áreas da Educação e da Linguagem. Espera-se que suas considerações colaborem para que se desenvolvam novas perspectivas em relação à rasura e à pontuação, no sentido de diminuir o negligenciamento do ensino e da aprendizagem da produção textual com o uso adequado da pontuação.

2 – PONTO A PONTO HISTÓRICO E DESCRITIVO

A pontuação de textos durante o período de aquisição da escrita é uma etapa de grande complexidade para a criança e ainda muito pouco investigada. Essa complexidade se observa não apenas pela existência de muitos sinais ou signos gráficos de pontuação, pela interferência direta e indireta da oralidade nos momentos da escritura, mas também, pela variação de formas de utilização desses sinais.

Os mecanismos que envolvem a utilização dos sinais de pontuação são estudados sob as formas **diacrônica e sincrônica**, o que nos assegura a percepção do desenvolvimento ou do uso da pontuação a partir de diferentes perspectivas.

A constituição de um sistema pontuacional ocorre evolutivamente e paralelamente ao desenvolvimento da língua, que se desdobra em diferentes campos ou formas de observação e estudo no que se refere à pontuação. Assim, as formas diacrônica e sincrônica vêm contribuir para o direcionamento dos estudos acerca da pontuação.

Dentro da perspectiva **diacrônica**, os estudos se voltam sobre o surgimento da pontuação desde a escrita silábica da antiguidade clássica, até a atualidade. Essa é, pois, a visão histórica do desenvolvimento dos sistemas pontuacionais. Nesse campo, busca-se a compreensão dos aspectos constituintes da pontuação ao longo do tempo.

A evolução histórica da pontuação, observada por meio dos instrumentos utilizados na grafia dos sinais, assim como na grafia das palavras, também constitui fator sociocultural importante ao estudo e entendimento histórico da língua e da utilização da pontuação.

Quanto à perspectiva **sincrônica**, o entendimento da pontuação versa sobre as teorias e o ponto de vista descritivo da língua. Busca a compreensão da estruturação da pontuação e sua sistemática em determinado espaço de

tempo, independentemente do tempo histórico ao qual se associam as mudanças e aplicações de determinados usos da pontuação.

É no âmbito da visão sincrônica da pontuação que vão se estabelecer os meandros de inter-relações entre a fala e a escrita, em que a pontuação por vezes é encarada como recurso de complementação prosódica à escrita ou encarada por outro ponto de vista, que a desvincula da oralidade.

Diante disso, este capítulo se dedica, em primeiro lugar, a uma breve reconstituição da história da escrita e da pontuação, para em seguida abordar a pontuação no processo de escritura de escreventes novatos, justificando a pertinência da compreensão da pontuação como recurso altamente complexo da língua que pode contribuir para a expressividade da escrita ao utilizar-se de seus signos como suporte prosódico.

2.1 A pontuação na história

Os sistemas de pontuação desenvolveram-se lentamente, por vezes, de forma concomitante, ou confundindo-se com o próprio desenvolvimento da escrita, o que torna a reconstituição da história da escrita necessária à compreensão da história da pontuação.

Segundo Cagliari (1999, p. 164), a escrita tem suas bases construídas a partir de quatro antigas iniciativas ocorridas em épocas e localizações diferentes do mundo antigo. A primeira de que se tem registro é a escrita suméria, que data de aproximadamente 3100 a.C., seguida da escrita egípcia, de 3000 a.C, da chinesa, de 1300 a. C. e, embora ainda não se tenha decifrado muito dos registros da escrita da civilização Maia, em continente americano, ela também se inclui nas iniciativas independentes de invenção da escrita. Desses, especialmente o sistema sumério influenciou o desenvolvimento da escrita que se disseminou para o mundo.

Ainda segundo Cagliari (1999, p. 169-172), em seu início, os sistemas de escrita buscavam a representação de ideias completas a partir de algum desenho e, para se complementar alguma especificidade, acrescentava-se algum elemento como combinação. As limitações dessa forma de escrita levaram à evolução da escrita da ideia para a escrita da palavra, até se chegar aos sons das letras e, finalmente, à composição das sílabas. Isso para os sistemas que adotaram a escrita alfabética, que têm como base a combinação dos sons das letras, consoantes e vogais.

Como explica o autor (1999, p. 198-199), ao mesmo tempo em que começaram a se desenvolver os sistemas de escrita (com os sumérios), começaram a surgir as marcas discursivas nos textos, que evoluíram para o que se costuma chamar de sinais pontuação da atualidade.

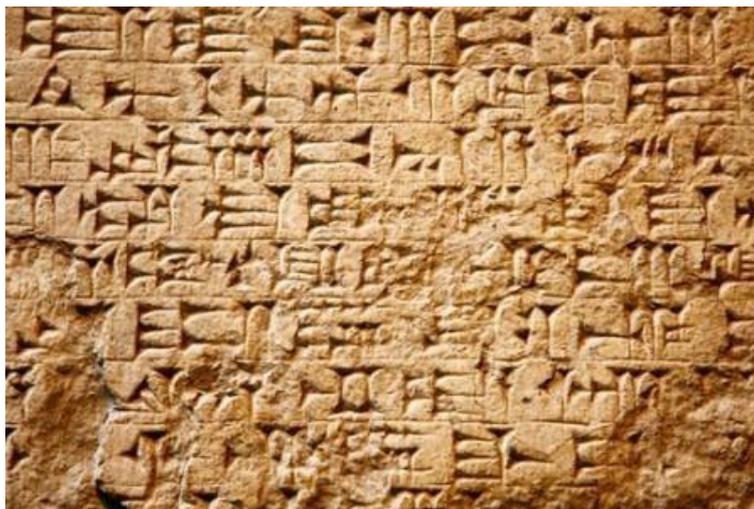
Rocha (1997) afirma que esses sinais de pontuação têm sua origem com a tentativa de indicação de pausas para a respiração, necessárias para recitar textos sagrados na leitura oral, referindo-se à Antiguidade Clássica. Segundo seus estudos, essa civilização percebia a escrita como a representação da fala tendo a oralização dos textos como principal objetivo da escrita. Apenas com a invenção da imprensa, na Idade Média, é que o uso da pontuação se disseminou.

Vale ressaltar que os instrumentos (a exemplo de papiro, pedra, tabuletas, tabletas de barro, pincéis, palitos, penas, estiletos) utilizados para grafar influenciavam diretamente o desenho que as letras recebiam, o que pode explicar, até certo ponto, a distinção entre os rumos tomados pela escrita, pois a combinação de papiro e palito, por exemplo, favorecia a um tipo de escrita diferente do que permitiam o estilete e os tabletas de barro. (CAGLIARI, 1999)

Perseguindo os caminhos do desenvolvimento da escrita ocidental, a partir do uso de palitos e papiro, os romanos desenvolveram as letras unciais, as quais, na Idade Média, receberam o aprimoramento do traçado com as penas, tanto para a escrita, quanto para as ilustrações sofisticadas, chamadas de iluminuras.

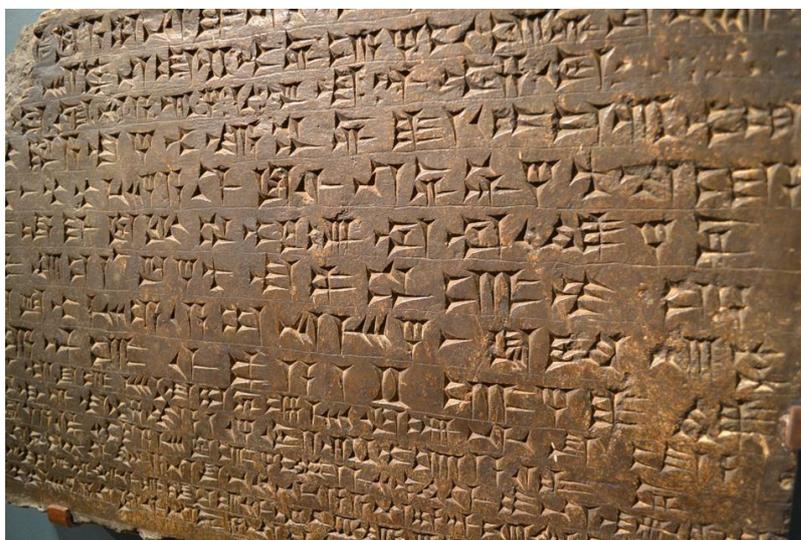
Seguem-se algumas imagens que ilustram um pouco da evolução da escrita. Desde a escrita cuneiforme, talhada em tabuletas de barro e na pedra, até as escrituras medievais que eram ilustradas, em detalhes, por meio das iluminuras.

1. Escrita cuneiforme², de origem Suméria, encontrada no Iraque. Foto: Fedor Selivanov / Shutterstock.com



Fonte: Info Escola: navegando e aprendendo.

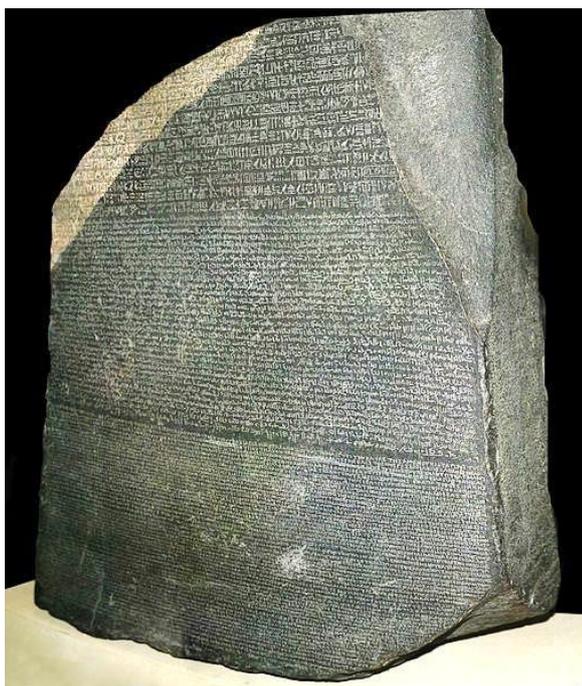
2. Escrita cuneiforme. Sean Canha Berg / CC-BY-SA3.0.



Fonte: Criativosfera: escola de design Aula 2 – História da Comunicação.

² Difícil de ser decifrada por possuir mais de 2000 sinais, a escrita cuneiforme foi criada pelos sumérios por volta de 3.500 a.C. Era talhada em tabuletas de barro e na pedra com o auxílio de objetos em forma de cunha. Seu principal uso foi na administração, contabilidade, registro de bens e transações comerciais.

3. Pedra Roseta³. Hans Hillewaert / CC-BY-AS-3.0.



Fonte: Criativosfera: escola de design Aula 2 – História da Comunicação.

4. Escrita uncial⁴. O Codex Alexandrinus, também conhecido como manuscrito “A”, pertence à primeira metade do século V.

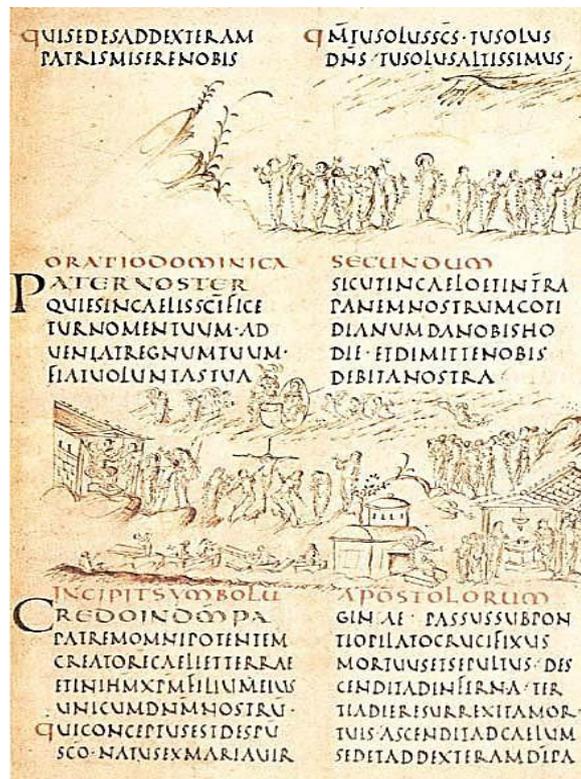
ΕΑΝΤΙCΙΑΝΤΟΝΑΛΕΑΦΟΝΑΥΤΟΥ
 ΑΜΑΡΤΑΝΟΝΤΑΑΜΑΡΤΙΑΝΜΗΠΡΟC
 ΘΑΝΑΤΟΝΑΙΤΗCΕΙΚΑΙΩCΕΙΑΥ
 ΤΩΖΩΗΝΤΟΙCΜΗΑΜΑΡΤΑΝΟΥΕΙ
 ΑΜΑΡΤΙΑΝΜΗΠΡΟCΘΑΝΑΤΟΝ
 ΕCΤΙΝΑΜΑΡΤΙΑΠΡΟCΘΑΝΑΤΟΝ
 ΟΥΠΕΡΙΕΚΕΙΝΗCΛΕΓΩΙΝΑΕΡΩ
 ΤΗCΗ ΠΑCΑΔΙΚΙΑΑΜΑΡΤΙΑΕCΤΙ

Fonte: Sistemas de escritas: tipógrafos.net.

³ A **Pedra de Roseta** é um fragmento de uma estela (coluna monolítica ou pedra destinada a inscrições governamentais ou religiosas muito utilizada no antigo Egito). A Pedra Roseta pesa cerca de $\frac{3}{4}$ de tonelada, mede 118 cm de altura, com 77 cm de largura e 30 cm de espessura, sendo sua composição de granito negro. Foi encontrada pelo exército de Napoleão, em 1799. Seu nome é uma homenagem a cidade de Roseta, na província egípcia de Al-Buhaira, onde foi descoberta. As inscrições contidas na pedra são uma mensagem escrita em três línguas distintas: grego, hieróglifos e demótico. Hieróglifos são escritos egípcios antigos, de difícil tradução e demótico é uma versão mais simples, popular dos hieróglifos.

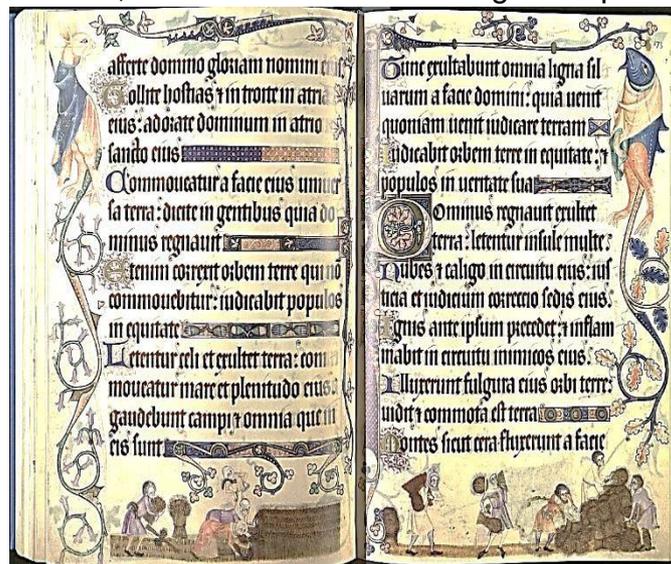
⁴ Constituída de versais arredondadas a escrita uncial surgiu no declínio do Império Romano. Foi usada desde o final do século IV até o século VIII, tanto por escribas latinos como por gregos

5. Escrito em Reims⁵, fragmento de um psaltério, escrito sobre pergaminho.



Fonte: As letras dos romanos, Tipógrafos.net.

6. O Lutrell Psalter⁶, escrito e iluminado no segundo quarto do sec. XIV



Fonte: Idade Média: imagens e cotidiano.

⁵ Das letras maiúsculas romanas derivam as nossas minúsculas por condensação e aposição de ascendentes ou descendentes.

⁶

A reconstituição histórica da pontuação perpassa por épocas e civilizações diferentes, apresentando aspectos e/ou características por vezes coincidentes, mas também distintos. Nesse sentido, sobre a história da pontuação, é possível afirmar que sua evolução

[...] abrange desde os antigos *escribas*, ao *revisor de texto* medieval (profissional surgido com o advento da imprensa); dos escritores de épocas sucessivas, aos atuais redatores e manuais de revisão dos grandes jornais, sempre intermediada pela instrução escolar (ROCHA, 1997).

Ainda segundo Rocha (1997), as escritas silábicas apresentavam separadores de palavras, situação que mudou com o surgimento da escrita alfabética, em que não havia segmentação de texto. Na Antiguidade Clássica, a escrita que se distinguia entre junta ou separada, tinha o enfoque equivalente às diferenças entre letras cursivas e letras bastão na atualidade.

Como a escrita representava exclusivamente a fala, as leituras deveriam ser realizadas em voz alta e recebiam a interpretação dada pelo leitor. Entre os romanos, a priorização da oralidade em relação à escrita era visível, mesmo que para alguns ambas tivessem o mesmo teor de importância.

A disposição do texto dava indicações de como ele deveria ser pronunciado, e essa é uma condição entendida por alguns pesquisadores como a premissa para o surgimento e utilização dos sinais de pontuação que sucederam essa prática. É o que afirma Cagliari (1999, p. 199), ao referir-se às práticas de escrita da antiguidade.

Complementarmente à afirmação de Cagliari, em Rocha (1997), lê-se que as marcas textuais que sinalizavam pausas para a respiração nas leituras em voz alta de textos sagrados são observadas como os primeiros registros de utilização de sinais de pontuação no quadro de evolução da pontuação nos sistemas de escrita. Essas marcas variaram entre as escritas de alguns povos como gregos e romanos, por exemplo.

Assim, enquanto os romanos faziam uso frequente do “ponto”, os gregos não se detinham a apenas um sistema de pontuação.

Para os romanos, o ponto era um signo polivalente: um indicador de abreviaturas, quando usado logo após a letra inicial da palavra que se queria abreviar; um indicador de rasuras, quando aparecia em cima ou embaixo da letra e separador de sílabas, palavras, grupos de palavras ou frases, quando usado do mesmo modo que se usavam brancos e outros signos.

Já os gregos usavam mais que um sistema de pontuação. O mais simples desses sistemas se constituía por dois tipos de marcação de descontinuidade:

um entre enunciados completos e outro, mais leve, entre partes do enunciado.

Outro sistema, às vezes concomitante a esse, constituía-se de uma forma de separação comparável à vírgula, denominada diástole, e um conjunto de três pontos (denominados de ponto no alto, ponto no meio e ponto em baixo), com funções diferenciadas, de ordem semântica e prosódica (ROCHA, 1997).

Esses sistemas indicavam duas tendências evolutivas de organização do texto: os espaços de disjunções gráficas; e os primeiros indícios de ordem gramatical, em que aparece o sistema de oito pontos do grego Nicanor (séc. II d.C.).

Os romanos, em seu período Clássico,

[...] podiam decifrar textos em *scriptio contínua*⁷ desde o século II d.C. (provavelmente por influência etrusca). Mas não se sabia qual critério determinante desta segmentação (gênero? grau de planejamento da escrita? audiência?) ROCHA (1997).

⁷ Escrita contínua, em latim, também Scriptura continua é um estilo de escrita sem divisores da palavra, isto é, sem espaços ou outros sinais entre palavras ou frases. In: http://gutenberg.us/articles/scriptio_continua. (tradução nossa)

Apesar de já utilizarem a leitura oral, ainda o faziam de forma bastante improvisada, pois as limitações em relação à utilização de signos suplementares (não-letras) dificultavam essa prática. No entanto, a leitura oral, a *scriptio contínua* e a forma segmentada eram utilizadas simultaneamente.

Na Antiguidade Clássica romana, a utilização de ponto, espaço em branco, travessão, hífen e traço de união como separadores de grupos de palavras já aparecem, mas ainda sem sistematização e convencionalidade ou regularização sobre forma do signo utilizado e a sua função no texto.

A exemplo disso, há a variedade de funções acumuladas pelo ponto, que se utilizava desde para indicar uma rasura, até para separar palavras e sílabas, como também para indicar abreviaturas. E como herança grega, ainda se usava o sistema de três pontos como indicativos de sentido e de pausa para respiração.

Com o passar dos anos, a evolução da escrita registra as mudanças ocorridas nos sistemas de pontuação, que aconteceram, segundo Halliday, (1989, p. 33) da seguinte maneira:

- ✓ Padronização da linha e utilização da esquerda para a direita, pelos gregos;
- ✓ Introdução de espaços entre as palavras;
- ✓ Utilização de ponto para separação de frases;
- ✓ Determinação de funções especiais para as letras maiúsculas a partir da distinção entre maiúsculas e minúsculas;
- ✓ Utilização de hífen, parênteses e apóstrofo para as ligações, interpolações e omissões;
- ✓ Surgiram vírgula, dois pontos, ponto-e-vírgula e travessão;
- ✓ Introdução de símbolos para propósitos especiais: aspas simples e duplas, ponto de interrogação e de exclamação (esses dois últimos, já na idade média).

A partir da Idade Média, já se detecta a orientação lógico-gramatical e a do ritmo respiratório na pontuação, não havendo definições, mas uma listagem

de usos e funções atribuídos aos símbolos, sendo utilizados para os mesmos fins por escritores diversos.

A imprensa foi uma significativa invenção para a difusão e estabelecimento da utilização de pontuação na escrita, pois se fez perceber ao mundo toda uma gama de conhecimentos que ficava restrita aos escribas e pedagogos.

A exemplo dos grandes avanços trazidos pela imprensa, é possível citar as teclas especiais de separação de palavras, mudanças de linha, divisão de palavras, pontuação e acentuação que até hoje são fundamentais na escrita de impressos. Essa intimidade com a produção de textos pelos profissionais que lidavam com a imprensa tornou-se cada vez maior, a ponto de, no século XIX esses profissionais conhecerem melhor os sistemas e formas de pontuar que os autores.

Já na Idade Moderna, permaneceu e se difundiu o uso da pontuação reafirmando as concepções pausal e gramatical, mais se complementando do que opondo-se uma à outra. Foi então que surgiu, na França, o primeiro livro inteiramente dedicado à pontuação, sec. XIX.

Chegando ao século XX, duas épocas são marcantes no que se refere à pontuação: anos 30 e anos 60/70.

Primeiro com a realização dos Congressos Internacionais de Linguística Romana, em Nice, 1937, e de Linguística, em Bruxelas, 1939.

Segundo Tournier (1980, p. 31), os congressos dos anos 30 aconteceram sem trazer grandes contribuições, pois a corrente, pretensamente inovadora, defendida por Hjalmar Lindroth⁸ representou, no segundo congresso, vários autores que não apresentaram inovações, além de uma corrente influenciada pela linguística comparativa que não conseguiu se manter.

⁸ Linguista e professor de línguas nórdicas na Universidade de Gotemburgo de 1919 a 1945. Nasceu no ano de 1878 e faleceu em 1947, deixando grandes contribuições para a área da linguística, inclusive a pontuação.

Depois, de acordo com Tournier (1980) e Rocha (1997), nos anos 60/70, as contribuições para a pontuação foram grandiosas e aconteceram a partir de contribuições isoladas de L. Rischberg, nos anos de 1964 e 1965, produções nas quais abordou a pontuação sob uma perspectiva científica em relação à abordagem automática de leis sintáticas de línguas naturais escritas, ficando o grande momento do século, em relação aos estudos acerca da pontuação, para acontecer na década de 70 em três momentos, que são citados a seguir:

Em janeiro de 1973, aconteceu a “Mesa redonda internacional sobre a estrutura da ortografia” presidida por N. Catach; em 1977 a mesma autora organizou a publicação de contribuições do CNRS⁹ – Centro Nacional de Pesquisa Científica (Centre National de la Recherche Scientifique) – intitulada “La ponctuation, recherches historiques et actuelles”; em maio de 1978, preparou a “mesa-redonda internacional sobre pontuação”, com as suas contribuições e de outros tantos autores influentes (ROCHA, 1997).

Esses eventos evidenciaram as discussões necessárias, porém ainda muito tímidas em relação ao modo de pontuar, aos sistemas de pontuação adotados e à influência da pontuação nos resultados descritivos da escrita; como a compreensão de um texto pode ser afetada com a escolha ou a ausência da pontuação.

Atualmente, o uso da pontuação ainda sofre grande “informalidade” na utilização de alguns sinais, decorrente de fatores determinantes da escrita, de modo geral, e do ato de pontuar, especificamente, a saber: a ambiguidade própria da pontuação (alusão fala e escrita), da sua historicidade que perpassa pela opção de pontuar ou não o texto, pelos escribas/copistas e pelas inúmeras formas de impressão de texto.

Até o século XIX, as diversas possibilidades que envolviam a pontuação, desde a primeira versão do texto até a sua publicação, traziam consequências graves à produção textual, pois a variação na pontuação acontecia tanto depois

⁹ Fundado em 1939, é a maior Instituição de pesquisa da França, ligada ao Ministério de Ensino Superior e Pesquisa, está envolvido em todas as áreas do conhecimento.

de o texto estar concluído, quanto a cada “mão” pela qual ele passava, chegando a alterar, de forma bastante significativa, o resultado final da obra.

Essa característica histórica de dificuldade em pontuar textos reflete-se até a atualidade no tocante aos estudos dos escritos antigos, pois esses geralmente exigem a participação intermediadora de um filólogo-editor entre o pesquisador e a obra em estudo.

As variantes que envolvem a pontuação desdobram-se por meio de estilos, épocas, autores, além das condições técnicas e situacionais, pois se observam diferentes maneiras de pontuar textos de mesmo estilo, em épocas diferentes; textos de mesma época com autores e estilos diferentes; com a predominância de leituras diferenciadas a cada época e localidade; com a intencionalidade do texto e com o ritmo.

As funções atribuídas à pontuação, ou melhor, as funções que a pontuação pode desempenhar dentro do texto variam entre a organização sintática, a correspondência com o oral e a suplementação semântica, estando a função oral em relevância diante das outras duas.

Ambos os estilos, oral e escrito de pontuar, passeiam entre as épocas e os autores podendo ser observados de forma mais distinta em textos jornalísticos, literários e nas edições críticas da gênese da obra.

As idiosincrasias são citadas como preferências por esse ou aquele estilo, não como preferência por forma de pontuar, trazendo as hipóteses de intenções prosódicas ou de expressão das intenções do autor. Tais hipóteses estimularam alguns experimentos com leituras orais e silenciosas de repontuação de frases, chegando-se à conclusão de diferentes maneiras de percepção da pontuação por leitores orais e leitores silenciosos. Os primeiros inserindo limites prosódicos e os últimos deixando as passagens inteiras, assim como o autor original dos textos.

Boa parte dos erros encontrados na pontuação advém do pressuposto de que o ato de pontuar de forma oral e de forma escrita pode ser unívoco, havendo a representação da fala na escrita, variando entre os usos de ponto e

de vírgula para distinguir maior ou menor entonação da fala na escrita, respectivamente. Esse tipo de erro é comumente encontrado em textos de autores inexperientes.

Em relação à transferência do ritmo da fala para a escrita, ocorrem conflitos entre os estilos prosódicos e gramaticais de pontuar, tornando possíveis tropeços na pontuação de redatores experientes, o que não exclui por completo a possibilidade de escuta das vozes interiores, considerando-se essa uma estratégia válida somente para os que já sabem pontuar.

Pensando a pontuação como fator essencial ao entendimento da leitura ou à compreensão da intenção do autor, deve-se também considerá-la na perspectiva das variantes a partir do gênero produzido. Diferem-se, pois, os textos publicitários, das novelas, dos textos legais, das revistas em quadrinhos, das obras literárias clássicas. Cada gênero textual é diferente, não somente em seus conteúdos, portadores e públicos, mas também no que diz respeito à pontuação.

A cada dia, as novas mídias de comunicação estimulam o leitor com novos recursos visuais, permitindo-nos a compreensão cada vez mais eficiente de textos não verbais, reduzindo ou conturbando gradativamente o uso da escrita e, por conseguinte, o da pontuação.

Houve mudanças impressionantes nas tecnologias de produção e difusão da escrita e, por consequência, nas práticas sociais de leitura. E também nas tecnologias de produção do texto. Hoje convivem o velho manuscrito, que atualmente só sobrevive na escola, o texto datilografado, já praticamente inexistente, o impresso em uma variedade enorme de suportes e, se impondo cada vez mais com a disseminação dos computadores, o texto virtual, digitalizado (BRASIL, 2001, M3U6T7, p. 2).

Essa evolução da tecnologia de produção de texto não está restrita ao campo do acesso ao escrito, mas à velocidade de sua produção e, especialmente, à variedade de recursos e formas para representação das ideias.

Negrito, Itálico, painéis e placares digitais, anúncios eletrônicos, etc., inúmeras são as possibilidades de representação da escrita na atualidade.

Há que se refletir se esses recursos todos contribuem para a aprendizagem da escrita e para a utilização da pontuação nos textos ou, por sua riqueza de atributos, faz a escrita convencional parecer maçante e, conseqüentemente, cada vez menos objeto de interesse dos jovens estudantes dessa era digital.

Embora para os que já dominam a habilidade de ler e escrever convencionalmente, a pontuação facilite a compreensão das escrituras, para os que ainda se ocupam com o seu aprendizado, essa representa um obstáculo ou dificuldade a mais a ser enfrentada.

Diante de tantas variantes nos usos e leituras de linguagens não verbais, vale salientar a necessidade de reflexões aprofundadas acerca do aprendizado da pontuação e da própria escritura, pois se as linguagens não verbais e os espaços brancos nos textos parecem querer dominar a comunicação da atualidade. Há que se pensar sobre as formas esquematizadas e reduzidas de escrita e as possibilidades que esse tipo de comunicação podem oferecer.

A estruturação adquirida pela Língua Portuguesa falada (e por consequência, escrita) aqui no Brasil apresenta grandes diferenças de constituição do discurso, da formulação dos enunciados e, portanto, do entendimento em relação à Língua Portuguesa falada na Europa.

Trazendo a Língua Portuguesa Brasileira uma carga de informações que a modificou, com as influências das línguas dos nativos, dos outros povos europeus colonizadores do Brasil (além dos portugueses), dos africanos, a história da constituição da Língua Portuguesa no Brasil e na Europa é diferente, o que as faz distintas.

Um texto mal pontuado apresenta perdas em sua função comunicativa, ferindo diretamente os objetivos de sua eventual produção. Isso justifica a afirmativa de pensar a pontuação de texto como parte do estudo da aprendizagem da língua que requer um maior esforço dos profissionais da área,

visto que ainda são raros os estudos que remetem a reflexões acerca do uso da pontuação.

2.2. A pontuação de escreventes novatos

Desde muito cedo, as crianças em situação escolar começam a demonstrar na escrita suas percepções acerca das distinções discursivas e pragmáticas que conseguem fazer acerca da pontuação.

No início de seu processo de aprendizagem da escrita, comumente se observa a utilização de recursos da fala para a representação da escrita, pois ainda são poucos os recursos e as informações para fazê-lo segundo as convenções da escrita. É o que afirma Moreira (1991, p. 40) e o que podemos constatar ao nos determos em observação das produções textuais também de crianças já alfabetizadas, produzindo textos mais extensos.

A escritura, por si só, já demanda um ambiente de concentração, de estímulo e orientação. Essa condição torna-se ainda mais necessária se, ao processo escritural, acrescenta-se a determinação de uso de sinais de pontuação. Calil (2008, p. 25) explica: “[...] o manuscrito escolar é o produto de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever.”

Como um novo mecanismo a ser explorado, trazido para a aula pelo professor com o firme propósito de conhecimento e utilização, os sinais de pontuação certamente aparecerão no texto. Resultado que nem sempre se observa se à consigna de solicitação de escritura não se acrescentar a observação para o uso de pontuação no texto.

Nas pesquisas realizadas por Chacon (2003), Rocha (2012) e Ferreira (1996), as constatações acerca do uso da pontuação por escreventes novatos parecem se complementar à medida que cada uma, dentro do enfoque de seus objetivos, demonstra de forma mais acentuada o uso da pontuação pelas crianças a partir de observações distintas, no entanto, todas convergem para o

mesmo ponto de reflexão sobre a influência do contexto escolar e da orientação recebida pela criança no ensino da pontuação.

Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) afirmam que:

O ensino da pontuação tem-se confundido com o ensino dos sinais de pontuação. A uma apresentação do tipo “serve para” ou “é usado para” segue-se uma exemplificação cujo objetivo é servir de referência ao uso. Desse momento em diante costuma-se esperar que os alunos incorporem a pontuação a seus textos (BRASIL, 1997, p. 58).

Estes parâmetros esclarecem que a realização da atividade de pontuação deve ser compreendida como parte da textualização e, reconhecem a função organizadora da pontuação ao afirmar que “organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio.” (BRASIL, 1997, p. 59), embora sejam enfáticos ao afirmar que a pontuação serve para separar¹⁰.

A respeito da funcionalidade dos sinais de pontuação, os PCNs têm como ponto de partida os esclarecimentos acerca do que se deve considerar como texto: “O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes, frases que podem ou não conter partes também — os apostos, por exemplo” (BRASIL, 1997, p. 59).

Sobre isso, Cagliari (1996) alerta: “A pontuação tem uma função separadora e uma função organizadora do texto. A primeira tem sido mais contemplada, mas a segunda tem passado despercebida, muitas vezes.”

Nesse sentido, a compreensão acerca do que se entende como texto, dentro dos PCNs, vem explicar ou reforçar as funções da pontuação para a configuração da textualidade

¹⁰ “[...] é principalmente para isso que ela serve: para separar” (BRASIL, 1997, p. 59).

[...]pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1997, p. 23).

Trazendo para a discussão a importância da utilização dos sinais de pontuação como componentes que colaboram para a textualização, para a fluência coerente e coesa do texto, especialmente considerando a aprendizagem da criança recém-alfabetizada, observa-se a relevância da abordagem didática para a compreensão e uso da pontuação em textos, de forma minimamente clara e segura.

Segundo os PCNs,

A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades. Por isso — ao contrário da ortografia — na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida (BRASIL, 1997, p. 59).

Embora a regra parta do ponto da negativa, onde ou quando não se deve pontuar, o ensino da pontuação se dá no sentido oposto, haja vista a novidade que os sinais de pontuação e suas funções representam para os escreventes novatos, e como novidade, deve-se incentivar sua utilização positivamente. Dizer onde e quando pontuar. Criar estratégias de leitura e de produção de textos que estimulem a percepção e o uso da pontuação.

Ao se fazer o contraponto entre as pesquisas – de Ferreiro (1996), de Rocha (2012) e de Chacon (2003) – anteriormente mencionadas, consideradas as condições metodológicas e as faixas etárias das crianças envolvidas em

cada uma dessas pesquisas e observando as orientações dos PCNs sobre pontuação, torna-se cada vez mais claro o posicionamento acerca da necessidade de instrução escolar para o uso adequado da pontuação e produção de texto, conforme nos diz os PCNs

Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe [...] (BRASIL, 1997, p. 59).

Essa orientação reforça a constatação de Rocha (2012, p. 18), resultante da análise dos dados de sua pesquisa, que afirma “[...] a pontuação é algo pouco visível para as crianças, de tal modo que sua primeira reação nas tarefas experimentais foi revisar apenas o conteúdo dos textos, só focalizando a pontuação através de interferência do entrevistador.”

Disso se conclui que, para começar a surgir sinais de pontuação nos textos de crianças recém-alfabetizadas, é necessário, pois, que lhes sejam ofertadas as mínimas ou primeiras orientações acerca da existência e funcionalidade dos sinais de pontuação. Não é suficiente a oferta técnica de conceitos, deve-se realizar atividades que oportunizem o convívio e observância da pontuação, além do essencial estímulo à sua utilização.

Os dados descritos por Rocha (2012, p. 21) apontam fatores de ordem gráfico-espacial e prosódico-discursivos como principais motivações para a pontuação de narrativas, embora outros fatores também tenham sido identificados.

Em “Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever” (FERREIRO, 1996, p.123), critérios gráficos também são apontados como a primeira impressão ao analisar a utilização da pontuação, o que vem a reforçar o interesse pela pontuação de textos por escreventes novatos por meio da rasura.

Chacon (2003), explica a utilização da pontuação pelas crianças investigadas em sua pesquisa pela constituição heterogênea da escrita, pois ocorrem

[...] na medida em que seu trânsito por práticas de oralidade e de letramento se mostra sobreposto ou salientado nas diferentes maneiras como esses sujeitos sinalizam seus textos por meio da pontuação. Ou seja, é constitutiva da própria atividade de pontuar – e, por extensão, de escrever – a inscrição histórica do sujeito escrevente em práticas de oralidade e de letramento (CHACON, 2003, p. 48).

No caso da escritura de novatos, crianças recém alfabetizadas, Ferreiro (1996) e Ferreiro e Teberosky (1999) colaboram para que não fiquemos restritos ao campo da linguística, mas avancemos em direção à compreensão didática e psicogenética da escrita. As autoras apontam níveis de compreensão dos sinais de pontuação pelas crianças, baseados na “bagagem” pessoal das crianças entrevistadas e relativas a uma entrevista sobre uma página impressa de um livro de histórias infantis.

A análise dessa pesquisa identifica cinco (5) níveis de compreensão, que descrevem uma evolução desde a não distinção entre letras, números e sinais de pontuação, no primeiro nível, até a diferenciação nítida e tentativa de emprego da pontuação, no quinto nível.

É importante ressaltar que as crianças da pesquisa de Ferreiro e Teberosky, compreendem a faixa etária de 4 a 6 anos, estando os resultados de nível 1 concentrados nas crianças menores (menos tempo na escola) e os de nível 5 nas crianças maiores (mais tempo na escola)¹¹.

Embora a instrução escolar, para essa faixa etária, normalmente não se dedique ao ensino da pontuação, percebe-se, pelo estudo de Ferreiro e Teberosky, que o contato com os textos escolares, que trazem os sinais de pontuação, iniciam o desenvolvimento da compreensão desses.

¹¹ Ao citar essa constatação de Ferreiro e Teberosky não nos convém adentrar aos detalhes da investigação, mas ressaltar a relevância da faixa etária relacionada à possibilidade de contato com textos pontuados e da compreensão acerca dessas marcas pelas crianças entrevistadas.

Algumas das questões mais instigantes acerca da aprendizagem da pontuação referem-se à dificuldade de utilização dessa de forma sistemática ou do seu tardio aprendizado.

Ferreiro (1996, p. 150-151) explica, a partir da complexidade, heterogeneidade e homogeneidade simultâneas no sistema pontuacional, que a homogeneidade identifica-se pelo fato de a pontuação representar um conjunto de marcas que acompanham as letras sem sê-las; e a heterogeneidade pela entonação recebida pelos sinais de interrogação e exclamação, que não acompanha os outros sinais, podendo esses últimos, no máximo chegar à interpretação entonacional, exercendo apenas o papel de delimitar separações do texto.

Diante de toda essa complexidade que envolve a utilização dos sinais de pontuação, a produção de rasuras de pontuação e o estudo dessas rasuras tornam-se ainda mais esclarecedores em relação à compreensão de que, para rasurar é preciso conhecer, refletir sobre o assunto e negar o que foi dito ou escrito.

2.3. A compreensão da pontuação

Este capítulo dedica-se à apresentação e análise dos dados considerados relevantes para a investigação que se propôs neste trabalho. Antes, porém, da caracterização da rasura de pontuação e de cada uma de suas decorrentes categorias, faz-se necessário debruçar sobre conceitos, como o de pontuação, por exemplo.

A pontuação possui diferentes definições que podem ser complementares entre si. Para definir pontuação, Dahlet (2006, p. 35) selecionou três dessas definições:

Conjunto de sinais visuais de organização e apresentação acompanhando o texto escrito, “interno” ao texto e compartilhado entre os manuscritos e os impressos; a

pontuação inclui várias classes de sinais gráficos discretos que constituem um sistema, completando ou substituindo a informação alfabética; (CATACH,1980: 21)

Grafema pontuo-tipográfico que contribui para a produção de sentido, enquanto organizador da sequencialidade e indicador sintagmático e enunciativo; (ANIS, 1988: 246)

A pontuação é o conjunto de grafemas puramente plerêmicos, não redutível a unidades menores, e de caráter discreto. (TOURNIER,1980: 36)

Sob a perspectiva dessas definições, Dahlet (2006) dispôs a pontuação a partir de itens que a englobam. A saber: a delimitação do *corpus*, a morfologia, a função e o estatuto. Vejamos:

- ✓ a *delimitação do corpus* como abrangência ou seleção do que se deve considerar como pontuação;
- ✓ a *morfologia* como a maneira sob a qual a pontuação se manifesta: por meio do branco, com a alínea, nas formas ligada e não ligada, com a dependência do suporte alfabético e sem a necessidade do suporte alfabético, respectivamente;
- ✓ a *função* como a organização e a apresentação do texto, nisso incluindo as vertentes de produção e recepção (segundo a definição de Catach), de visibilidade e por consequência, recepção (segundo a definição de Anis);
- ✓ e o *estatuto* como a combinação de substância da expressão, forma da expressão, forma do conteúdo e substância do conteúdo, compreende-se a pontuação diante das possibilidades em que ela mesma se explica e se apresenta.

Segundo os itens sob os quais a pontuação se caracteriza em Dahlet (2006) compreende-se, pois, pontuação, neste trabalho, como um **conjunto de sinais visuais que contribui para a produção de sentido e para a organização enunciativa e da sequencialidade**. No entanto, fica resguardado aos autores (escreventes novatos) o direito à imaturidade de utilização dos sinais de pontuação, à utilização de uma variedade limitada desses sinais, no que se refere aos tipos e funções que esses apresentam na Língua Portuguesa, pois a

complexidade que envolve o ato de pontuar exige uma maturidade que não se espera de quem ainda se encontra em suas primeiras escrituras.

Desse modo, o capítulo 2 se desenvolve em torno da rasura e suas funções na perspectiva da Genética textual, segundo Pierre-Marc de Biase (2010). Aborda também a Enunciação, segundo as contribuições de Benveniste (1976, 2006), Flores e Teixeira (2013), a Didática da Língua Escrita a partir de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e a escritura colaborativa, segundo os estudos de Calil (2008, 2012).

3 – PONTO A PONTO TEÓRICO

A partir dos objetivos de investigação deste trabalho, que preveem a identificação, descrição e análise das rasuras orais comentadas de pontuação (ROCs/PON) e de outros tipos de rasuras de pontuação presentes em processos de escrita colaborativa de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, as bases de sustentação teórica foram construídas sobre os conceitos e fundamentos que regem a genética textual; a linguística da enunciação e a didática da língua escrita.

Segundo Pierre-Marc de Biasi (2010), a genética textual detalha as funções e tipologias de objetos, como a rasura, e torna possível a identificação das estruturas de composição e interpretação do escrito em sua dinamicidade e correlação com a intersubjetividade. A genética dos textos nos serve como aporte teórico fundamental para estudos que pretendem identificar, descrever e analisar fenômenos investigados no âmbito do escrito.

Trazer da genética textual a contribuição estrutural de investigação da rasura nos manuscritos literários para a investigação de rasuras nos manuscritos escolares constitui um desafio que exige a colaboração de outras vertentes de compreensão textual anteriormente citadas. A saber: a linguística da enunciação, a didática da língua escrita e a escrita colaborativa.

A perspectiva linguística sobre a qual se fundamenta a análise dos manuscritos escolares desta pesquisa é a da enunciação, por Émile Benveniste (1976 e 2006) e estudiosos de sua obra (Flores e Teixeira, 2013). Em relação aos estudos de didática da língua escrita e de escrita colaborativa, contribuem para essa pesquisa com as reflexões, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Eduardo Calil (2008 a e 2012).

Desse modo, a abordagem de manuscritos e rasuras está atrelada aos conceitos trazidos da genética textual, enquanto que a escrita colaborativa segue os preceitos definidos pela Linguística da Enunciação, a partir da concepção da estrutura pronominal e da noção de dialogismo (este último explicado a partir da obra de Bakhtin).

3.1 O manuscrito e a rasura

A genética textual, inicialmente dedicada às obras de autores de grande reconhecimento, a exemplo de Victor Hugo, tem no manuscrito o seu objeto próprio de estudo, a partir do qual se configura o objetivo de reconstituição e sistematização das ideias que permeiam o escrito. Tudo isso por meio de uma investigação exaustiva de cada detalhe, rastros, deixados nos rascunhos, pré-textos, anotações e/ou qualquer forma comprovável de interferência na composição da obra.

A evolução dos estudos genéticos dos textos mostra que a Crítica Genética e a Genética Textual não se confundem. Mesmo tendo surgido do mesmo ponto de partida teórico, pois se opõem ao estruturalismo em relação à fixidez do fechamento do texto, buscam a dinâmica de construção e elaboração da qual resultam as obras às quais venham investigar.

A Crítica Genética e a Genética Textual perseguem a gênese da obra. Ambas, por meio dos manuscritos, ocupam-se das possibilidades de elaboração do texto. Encaram a dinâmica que envolve o texto e sua construção. No entanto, a Genética textual desenvolve-se como parte extensiva da Crítica Genética. Busca ao compreensão aprofundada acerca do texto,

Segundo Irène Fenoglio (2012),

A genética dos textos [...] visa elucidar o trabalho de escritura e interpretar seu processo. De fato, isso passa por uma análise das versões sucessivas em seus diferentes estados, mas nenhuma hierarquia obedece a um julgamento de valor: tudo é levado em conta. No início, a disciplina genética fundou-se sobre manuscritos de escritores. Hoje, é importante notar que o material a analisar diversifica-se em função dos gêneros e tipos de textos visados pelos manuscritos que os levam à maturidade: literários, científicos, ciências humanas, direito, etc.

Assumindo os propósitos de reconstrução das ideias que deram origem ao texto publicado de uma obra literária, bem como a análise crítica dos manuscritos, a Crítica Genética e a Genética Textual têm na rasura um

elemento constituinte de seu objeto (o manuscrito) sobre o qual se desencadeiam os questionamentos que conduzem as reflexões acerca do raciocínio seguido pelo autor.

Ao se falar em escritos literários, conseqüentemente, em manuscritos, importa a dinâmica, a possibilidade de elaboração de hipóteses, a vicissitude da abordagem (BIASI, 2010, p. 13).

Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, Michaelis (2016), manuscrito conceitua-se sob as seguintes formas:

- ✓ Adj - Escrito a mão.
- ✓ Sm - Texto ou obra escrito ou copiado à mão.
- ✓ Adj sm - 1 Diz-se de ou um tipo de imprensa que imita a escrita manual.
- ✓ 2 POR EXT - **Diz-se de ou versão original de um texto, escrito à mão, datilografado ou digitado.**

Essa última forma trazida pelo dicionário Michaelis é a que nos aproxima do conceito que se pretende assumir para manuscrito.

Portanto, neste trabalho, entende-se manuscrito como a **versão original de um texto, seja ele escrito à mão, datilografado, digitado ou de qualquer outra forma registrado, mas que contemple todo o processo de desenvolvimento da sua produção**, não importando que se tenha utilizado algum instrumento ou equipamento que ultrapasse o conceito inicial de manuscrito (escrito a mão), mas **que se leve em conta o processo de construção, não apenas o resultado – fechamento do texto.**

Essa concepção acerca do manuscrito se apoia em Biasi (2010, p. 16), que afirma: “Por meio dos papéis autógrafos, o que se começa a sentir como verdadeiro alvo do manuscrito é a pessoa do escritor, seu trabalho, seu procedimento, sua individualidade.”

Ainda segundo Biasi (2010, p. 21-22), se num passado recente interessava à crítica o “manuscrito da obra”, definido como a versão final do texto, escrita pelo próprio autor, para a Crítica Genética mais interessa o “manuscrito-objeto-de-pesquisa”.

O manuscrito privilegiado pelos geneticistas seria o mais feio rascunho saturado de rasuras; o documento de redação autógrafo no qual se percebe concretamente o trabalho escrito em estado nascente; o rascunho, mas também o plano, o roteiro, a caderneta, a agenda, o dossiê de notas de leitura, a ideia rabiscada no verso de um envelope, ou na toalha de papel de uma mesa de restaurante, etc. É esse conjunto denso, imprevisível, heterogêneo, enigmático, surpreendente e muitas vezes difícil de decifrar, que constitui o verdadeiro objeto da crítica genética (BIASE, 2010, p. 22).

Essa forma de encarar o manuscrito, não apenas viabiliza o esclarecimento em relação ao conteúdo do texto produzido, como também expõe, com maior ênfase, a singularidade presente em cada escritura. As marcas pessoais do autor, deixadas durante o processo escritural, a exemplo das rasuras, tornam-se, para os estudos genéticos, a grande mina de preciosos achados, que possibilitam a reconstituição dos caminhos trilhados até a publicação.

Para as investigações de características da escritura de escreventes novatos – no caso desta pesquisa, crianças recém-alfabetizadas – os manuscritos são produzidos em sala de aula, portanto, adota-se uma concepção de manuscrito escolar, pois esta abrange as condições que envolvem e contextualizam a elaboração do processo de escritura no ambiente escolar.

Os estudos que se voltam sobre o manuscrito escolar precisam considerar as condições ecológicas de sua produção, quais sejam, todas as possíveis contribuições e/ou interferências alcançadas e/ou provocadas pelo ambiente escolar. A exemplo: as instruções do professor, os conteúdos estudados, as opiniões e experiências debatidas e o próprio ambiente em turma com colegas, o contexto sociocultural a que aluno e escola compõem.

A tentativa de compreensão do modo de pontuar um texto por escreventes novatos, nesse caso, crianças recém-alfabetizadas, perpassa por caminhos trilhados há alguns anos por pesquisadores que trouxeram à tona uma imensa parcela das produções literárias e científicas (de matemáticos, filósofos, poetas, etc.). Até o surgimento das ideias da Crítica Genética, essas

produções se encontravam, ou melhor, eram desconhecidas sob os rabiscos dos borrões e outras rasuras, muito contribuíram para a evolução da abordagem genética do texto por meio da exploração de seus manuscritos.

Um universo até então inexplorado, escondido, ignorado, não recebia o valor ou reconhecimento pelo simples fato de “esconder-se” em meio às rasuras, em suas diversas formas e tipos. Segundo Biase (2010, p. 71), são muitas as variantes que caracterizam uma rasura, fazendo uma diferir de outra por quaisquer das seguintes condições: identidade, função, tipo de traçado, extensão, fase da gênese, seu suporte, localização na página, momento e grau de liberdade ou limitação.

Conceituada a partir de suas funções, a rasura “serve para corrigir o já escrito” (BIASE, 2010, p. 71). Essa função primordial de correção faz da rasura o elemento sobre o qual se funda a Genética Textual, pois colabora com a composição do objeto e dos objetivos sobre os quais se debruçam os esforços de reconstituição dos caminhos traçados na elaboração do escrito.

O reconhecimento da importância das rasuras torna-se inquestionável diante da consideração de todo o contexto (linha de raciocínio, conhecimento, fontes de pesquisa, condições da ordem prática do momento histórico – como tipo de material utilizado para escrever, por exemplo, etc.) no qual autor e obra se incluem. E é seguindo esse princípio de abrangência contextual, que se busca o entendimento do processo de elaboração do texto também de uma criança, para atingir a compreensão dos mecanismos que a levam a decidir sobre quando e como pontuá-lo.

Ao tratar da estruturação da Crítica Genética, ao esclarecer os seus fundamentos e proposições, Biase (2010, p. 13) afirma uma das principais considerações acerca das produções escritas: *a existência de um processo* na elaboração das obras, quando diz que “o texto definitivo de uma obra literária é, salvo raras exceções, o resultado de um trabalho de elaboração progressiva.”

Reconhecer a condição de construção processual confirma o desenvolvimento da escritura com cada uma de suas etapas, desde o planejamento, elaboração de “roteiro originário” até a versão final, “correção da

última versão do texto” com um percurso que admite a existência do equívoco, da negação e da reelaboração ou reorganização do texto.

A elaboração de uma obra estende-se desde muito antes de sua versão final publicada ou publicável. Os “rabiscos”, borrões e tantas outras formas de rasuras que, por ventura, vêm compor um manuscrito antes que ele se torne versão final podem revelar muito do que se pretendia da obra, mas por alguma interferência não chegou ao ponto de publicação. “Não é o escrito final que está no centro de interesse, mas a escritura que se está fazendo, com suas infinitas dependências, com suas pertinências, bem como com suas impertinências” (Gresillon, 1991).

Dessa forma, reafirma-se que, para os estudos genéticos, o centro de interesse não está no produto pronto, acabado, mas no processo; na escritura e não no escrito, por assim dizer.

A abordagem genética considera, além dos traços visíveis, a subjetividade que permeia o escrito; a compreensão do contexto, baseadas em condições e possibilidades reais de produção textual. Essa forma de compreender os objetivos da genética textual nos remete a reflexões próprias aos estudos de aquisição da escrita, quando, do seu objeto do estudo, observam-se as rasuras com especial atenção, pela riqueza de possibilidades que elas podem revelar.

Situando a rasura como importante exercício e componente indispensável ao processo de escritura, Biase nos diz ainda que:

A rasura não é um acidente da escritura, ela é o registro de sua energia e sua liberdade em que se expressa o poder do possível, o momento de pensar, a liberdade de contradizer, o direito a mentir impunemente, o prazer de jogar com o irreversível, etc. Biase (1996, tradução nossa).

Biase (2010, p. 71) delimita a abrangência do conceito, ao mesmo passo em que amplia os meios de compreensão da rasura ao afirmar que, antes de

conceituá-la é preciso conhecer sua identidade, sua função e seu tipo de traçado, esclarecendo ainda que o sentido da rasura também se relaciona ao suporte do texto, à sua localização, ao seu objeto, suas relações de interdependência ou não com outras rasuras e de seu grau de limitação ou liberdade.

Biase reafirma a importância da rasura para o processo de produção escrita ao dizer que “[...] a rasura parece tão firmemente ligada à ideia de uma obra literária que vem a se perguntar (não em termos de realidade, mas em termos de validade) o que seria de um trabalho escrito sem arrependimento ou correção” Biase (1996, tradução nossa).

De acordo com Gresillon (2007, p. 98), há três maneiras de a rasura se apresentar: 1 – de forma imediatamente visível, permitindo ao leitor perceber ou restituir o que foi rasurado, apenas riscado por um traço; 2 – de forma impossível de se reconstituir, marcada por um borrão; 3 – “permitindo o acesso às unidades rasuradas, mas de alguma forma imaterial, [...] consiste em reescrituras sucessivas, frequentemente feitas sobre fólios diferente, sem que as versões ‘ultrapassadas’ sejam marcadas como caducas.”

Essa classificação identifica não simplesmente a rasura, como também alguma centelha da personalidade ou intenção do autor impressa na rasura deixada no papel. A intencionalidade não se constitui como objeto dessa pesquisa, mas esclarece quanto à complexidade que envolve o ato da rasura, pois a dúvida e o conhecimento coexistem em seus traços ou apagões.

Rasurar implica conhecimento, do ponto de vista em que a negativa de algo que se tenha escrito pressupõe um tipo de arrependimento, representado ou não por um erro. Expressa, se não o conhecimento consolidado, a determinação pela busca da melhor forma de escrevê-lo – sob a forma da percepção e correção do erro ou reelaboração da forma de expressão ou opinião.

Essa perspectiva a respeito da rasura nos remete a outra questão importante acerca da rasura e da pontuação de textos: a necessidade de incentivo à utilização de forma funcional desses recursos.

Nesse contexto, a rasura passa a constituir o objeto sobre o qual pesa o benefício e a responsabilidade do direcionamento do texto, trazendo consigo as possibilidades de substituição, supressão, transferência, suspensão e utilização como funções espontaneamente realizáveis pelo autor, pois, de modo geral, observa-se que a rasura, embora resulte de um retorno sobre o texto (seja sobre erro ou em outra situação), realiza-se sem planejamento prévio.

O estatuto fortuito e imprevisível de um acontecimento está representado na rasura: não se pode prever, antecipar, planejar, projetar, monitorar, intencionar, controlar e anunciar em que instante ou em que ponto da escritura em curso a rasura irá aflorar (CALIL, 2012, p. 4).

Torna-se, pois, necessário desmistificar a valorização dada ao erro, para que se comece a perceber o quanto a rasura pode ser útil ao processo de escritura, especialmente em relação à possibilidade de sua utilização durante o desenvolvimento do texto. Em resumo, aprender que também é importante saber rasurar e tirar proveito do erro ou equívoco produzido, já que

[...] a rasura é simultaneamente perda e ganho. Ela anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos. É nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista num tesouro de possibilidades, sua função de apagamento dá acesso ao que poderia ter-se tornado texto. (GRESILLON, 2007, p. 97).

Sob a ótica da Crítica Genética, assim como do ponto de vista do escrevente, rasurar pode ser sinônimo de evolução no desenvolvimento da escrita, posto que a rasura assume o lugar de objeto de reflexão sobre escrita, anteriormente encoberto pela conotação negativa relegada ao erro ou equívoco produzido.

Ao se pensar a aprendizagem no âmbito da aquisição da escrita, faz-se necessário distinguir as relações professor-escrita e alfabetizando-escrita, já que é a partir do reconhecimento dessa distinção que se tornarão possíveis as práticas de ensino e de aprendizagem da escrita livres de expectativas baseadas nos conhecimentos do próprio professor.

Ao projetar sobre o alfabetizando sua própria relação com a escrita, o alfabetizado fica impedido de 'ler' os sinais – orais ou gráficos – em que o primeiro deixa entrever um momento particular de sua particular relação com a escrita (LEMOS, 1998, p. 17).

A condição de alfabetizado retira desse sujeito, por assim dizer, a sua capacidade de perceber o texto da forma como o não-alfabetizado o vê. A simples condição de alfabetizado o transporta a uma posição irrevogável diante do mundo de conhecimentos e possibilidades anteriormente inalcançáveis.

Os estudos sobre a aquisição da escrita se voltam, então, à busca pela compreensão do que se deixou para trás ao se adentrar ao *mundo dos alfabetizados*. É por meio da produção escritural, capacidade que se desenvolve por meio do ensino e da aprendizagem, que os alfabetizados investigadores da aquisição da escrita, a partir dos manuscritos escolares de alfabetizados, desenvolvem suas teorias e concepções acerca da escrita.

E não é por acaso que as produções escriturais se tornam objetos de investigação da aquisição da escrita e da Crítica Genética: “A prática da escrita exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema linguístico.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.15). A capacidade de produção textual está intimamente ligada ao conteúdo acumulado acerca do assunto que se pretende discorrer e à necessidade de utilização da escrita que envolve o seu cotidiano.

Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções

sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15).

Nesse contexto, é importante ressaltar, que na condição ecológica escolar, os avanços em direção à aprendizagem, de modo geral, versam sobre os erros e tentativas de acerto, e assim o é, em relação à escritura. Desse modo, torna-se ainda mais relevante, o que, e como se propor atividades às crianças, a fim de conseguir avanços nos resultados de cada atividade realizada.

No caso da pontuação, por exemplo, a função que cada sinal poderá assumir, pela utilização do escrevente novato, estará subordinada tanto às explicações dadas pelo professor, quanto às possíveis variações da compreensão da criança acerca dessas explicações. Esse funcionamento nos remete a uma reflexão de Felipeto (2008) acerca da forma do escrito – erro ou acerto:

[...] os efeitos decorrentes do modo como o professor trabalha a relação do aluno com a escrita, constituindo um outro processo de significação textual, como por exemplo, o enaltecimento de aspectos semânticos ao invés de convencionais (como o uso de letras maiúsculas) pode fazer com que as operações apresentem um outro modo de funcionamento, até mesmo quantitativamente (FELIPETO, 2008, p. 59).

Esse enaltecimento pode resultar em implicações positivas ou negativas ao estímulo da autoria e/ou colaboração para a escritura, pois a relevância do que se obtém como resultado está atrelada à significação do que foi solicitado.

A complexidade do processo de produção textual engloba desde as especificidades da língua até as contradições e dificuldades contextuais socioambientais que envolvem o ensino e a aprendizagem. Desse modo, faz-se necessário o reconhecimento da possibilidade do erro e da necessidade dele para a evolução da aquisição da escrita.

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 18), “O aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que vai do simples ao complexo, mas no contexto de um processo de construção e situações complexas de

comunicação.” Há, portanto, todo um envolvimento com as questões de ensino e de aprendizagem, assim como com as características próprias à escritura e produção textual, tais como a textualização, a revisão, dentre outras.

3.2 A Enunciação e a escritura colaborativa

Organizada a partir do quadro saussuriano do estruturalismo moderno, a Linguística da Enunciação tem em Émile Benveniste o seu primeiro linguista, segundo Flores e Teixeira (2013, p. 29), “a desenvolver um modelo de análise da língua, especificamente voltado à enunciação”.

Opondo-se à concepção de conformação das estruturas da língua ao ideal da repetibilidade, a Linguística da Enunciação, por meio do componente contextual, explica a língua a partir da irrepetibilidade. No entanto, Benveniste prima pela conservação saussuriana no tocante à estrutura, relação, signo e delimita a inovação enunciativa à suposição da articulação sujeito e estrutura.

Pautada sobre os eixos da *(inter)subjetividade* e da *concepção de aparelho formal*, Benveniste conceitua a enunciação como a ação de “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 231). Esse conceito se explica pela relação de referência e correferência entre os interlocutores atuando nos campos semiótico e semântico e diante da estrutura pronominal de interação, para uso e compreensão das palavras.

Desse modo, a relação “eu-tu”, afirmada dentro do princípio da inversibilidade e concomitância entre pessoa e discurso, delimita a não pessoa presente no “ele”, ao mesmo tempo que afirma o “eu” como exterior a “tu” e interior ao enunciado e, por isso, a única pessoa verdadeiramente dotada de subjetividade.

Portanto, a estrutura pronominal se explica assim: Eu – pessoa subjetiva; tu – pessoa (ou pessoa não subjetiva, diante da subjetividade representada pelo eu); ele – não pessoa. Essa estrutura enfatiza as relações de subjetividade

e não subjetividade, de pessoa e não pessoa. Apenas se estruturam sob a atuação que estabelecem uma com a outra, dentro do discurso. Assim, a *referência* estabelece a distinção entre as pessoas pronominais, pois é a partir dela que se efetivam enunciação e discurso, e ela é “única a cada instância de discurso” (FLORES E TEIXEIRA, 2013, p. 37).

Em resumo, Benveniste (1989) deixa clara a relevância da enunciação para a existência da língua ao afirmar que

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessária da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge e que suscita uma outra enunciação de retorno (BENVENISTE, 1989, p. 83-4).

Diante da concepção de língua sob a fórmula enunciativa elaborada por Benveniste, e pensando na colaboração da Linguística da Enunciação para a forma escrita da língua, os esforços de compreensão se voltam agora para a noção de dialogismo desenvolvida por Bakhtin, que explica o discurso como “a linguagem em ação” (Bakhtin, 1986, p. 85), ou seja, é nas relações sociais (por meio dos enunciados e enunciações) que a língua se constitui e o discurso acontece afirmando a sua condição dialógica.

Desse modo, é imperativo afirmar a distinta complementação que relaciona a enunciação e o discurso para o esclarecimento da noção de dialogismo, pois, para explicá-lo, há que se apreender e aceitar a ação social que envolve sua estrutura. O dialogismo, pois, está relacionado à interação discursiva, à interação entre discursos e não entre interlocutores.

Está na impregnação involuntária da ideia de um discurso pré-existente no outro que se venha a reportar, já que a linguagem se realiza em seu formato dialógico na atividade comunicativa, como fruto da interação social verbal de

enunciados. Em síntese, concebe-se o dialogismo sob a forma de condição existente entre discursos que, por sua vez, se efetiva no enunciado.

Considera-se que a Linguística da enunciação abrange a linguística das formas e inclui o objeto da enunciação e, que, ao mesmo tempo, coloca-a em funcionamento num ato individual de utilização. Considerando ainda que esse objeto consiste na apropriação da língua pelo locutor, do ponto de vista enunciativo, a escrita colaborativa pode contribuir substancialmente para o desenvolvimento do texto, pois a relação dialógica entre os autores da escritura permite que esta seja enriquecida pelas opiniões, saberes e permissões de ambos.

Ao se identificar a enunciação como parte estruturante da escritura colaborativa, reafirmam-se, a contraponto, os fundamentos da enunciação, posto que o objeto da Linguística da Enunciação se configura como o próprio ato, ao mesmo passo que o discurso representa o produto. Assim, a escritura colaborativa transpõe para o texto as ideias constituídas a partir da enunciação.

Nesse interim, a intersubjetividade antecede a subjetividade para que a linguagem se constitua dentro da língua, considerando, portanto, a condição de interação mental e cultural do homem como sujeito constituído pelo outro. Assim,

Flores e Teixeira (2013, p. 34) afirmam: “A linguagem é condição de existência do homem e como tal ela é sempre referida ao outro, ou seja, na linguagem se vê a intersubjetividade como condição da subjetividade.”

A partir de tal reflexão, pode-se concluir que, embora o seu funcionamento seja um ato individual, sua condição de intersubjetividade para o alcance da subjetividade reflete para a escrita a construção alcançada colaborativamente. Comporta a língua em sua totalidade fazendo referência ao sujeito e não ao mundo, pois o aparelho formal da enunciação se traduz como a marcação da subjetividade na estrutura da língua.

A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a

experiência do acontecimento (BENVENISTE, 1976, p. 26).

Se para enunciação, tempo, espaço e pessoa confirmam o ato individual no uso da língua, confirmam a sua irrepetibilidade e a fala permite ou confirma as relações com o mundo mediados pelo sujeito, é correto dizer que “[...] o referente é o objeto particular a que a palavra corresponde no caso concreto da circunstância de uso” e “a enunciação é o ato de tornar fala a língua” (FLORES e TEIXEIRA, 2013, p. 37 e 42).

Durante o processo de criação textual, a criança vai deixando pistas que podem revelar os motivos de escolha entre essa ou aquela letra, palavra, expressão e esse ou aquele sinal de pontuação. Essas pistas, muitas vezes, estão expressas nas rasuras, como tradução das dúvidas ou convicções equivocadas (posteriormente alteradas). Marcas que fazem transparecer o dialogismo interlocutivo e o dialogismo interdiscursivo, como bem explica Calil (2012):

A aproximação entre o duplo dialogismo e a rasura justifica-se pelo simples fato de que todo retorno sobre um texto em processo de escritura aponta, como já dito, para uma diferença entre o que foi dito e o que se vai dizer. Nesse sentido, a rasura, do ponto de vista enunciativo, carrega em si, implicitamente ou não, uma não coincidência do dizer que incide sobre um dizer já dito, trazendo junto consigo a ambivalência de seu ato (CALIL, 2012, p. 4).

Desse modo, a rasura transpõe a expectativa dialogal do interdiscurso e da interlocução, posto que a negativa possibilita a reformulação de um dizer já dito. Assim, “o trabalho em díade potencializa a dupla dimensão dialógica, favorecendo não só a emergência de pontos de retorno sobre o processo de escritura, mas também o embate entre subjetividades em constituição” (CALIL, 2012, p. 5-8 e 13).

Dessa forma, pode-se concluir que o processo de escritura não depende da existência de uma díade em colaboração para se desenvolver, no entanto,

a escritura colaborativa torna enunciado o que não seria oralizado num processo de criação e escritura individual e, por conseguinte, “o acaso e o dialogismo são as condições inerentes ao funcionamento do sistema, mas a estruturação subjetiva do sujeito falante funda suas possibilidades de emergência” (CALIL 2012, p. 12).

A partir desse ponto, no capítulo 3, vejamos como se sucederam e como os procedimentos metodológicos colaboraram para a realização da coleta de dados e demais etapas desta pesquisa.

4 – PONTO A PONTO METODOLÓGICO

Em relação aos procedimentos metodológicos, essa pesquisa pode ser classificada como qualitativa, quanto à forma, e fenomenológica, quanto à denominação, pois. No entanto, ela também se serve da forma quantitativa para a apuração dos elementos que compõem seu objeto. Compõe um quadro descritivo-analítico, pois não se limita à simples descrição das ocorrências, mas dedica-se à análise das situações de rasura de pontuação encontradas.

A partir da compreensão de pesquisa qualitativa, segundo Alves (1991, p. 55), em que os aspectos metodológicos de relação entre as formas quantitativa e qualitativa não é de exclusão, mas de ênfase, é possível afirmar o caráter quanti-qualitativo da presente pesquisa, a partir da quantificação de situações de rasuras de pontuação e da análise das situações identificadas e classificadas.

Ainda segundo Alves (1991), há muitas denominações sob as quais a pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida, portanto, alguns parâmetros devem ser observados e cumpridos a fim de que se resguarde a estruturação necessária à sua realização, que estejam relacionados à pré-existência de teoria que norteie a pesquisa, à explicitação das perguntas e intenções em torno do objeto pesquisado e ao planejamento e prática de procedimentos metodológicos em sua realização.

Assim sendo, esse capítulo dedica-se à explicitação dos instrumentos, objeto e procedimentos que compõem e fundam essa pesquisa.

Para o desenvolvimento da investigação acerca das rasuras orais comentadas de pontuação (ROC/PON), esta pesquisa contou com material coletado em uma escola de Ensino Fundamental das Séries Iniciais da rede privada de Maceió que compõe o acervo do L'ÂME¹² – Laboratório do Manuscrito Escolar.

¹² O L'ÂME constitui-se especialmente de dados de processos de escritura coletados em salas de aula com crianças recém alfabetizadas. Fundado em 2010 pelo prof. Dr. Eduardo Calil, vinculado ao PPGLL/UFAL, compreende um acervo documental, o PTE – Práticas de Textualização nas Escolas, com um banco

4.1 A caracterização dos dados

A coleta dos dados, ocorrida anteriormente à realização deste trabalho de pesquisa, precisamente no primeiro semestre letivo do ano de 2012, aconteceu durante a aplicação de um projeto de intervenção pedagógica na escola em questão, intitulado “Contos do como e do por que”, no período de 20 de abril a 16 de junho do ano de 2012, em dez (10) dias de gravações das atividades de produção textual em díades que integraram o projeto, intercalando as atividades do cotidiano da turma com as atividades de produção de texto e as demais atividades do projeto.

Esse projeto desenvolveu junto à turma do 2º ano das séries iniciais, atividades de leitura e interpretação de texto, em que, a partir da leitura ou reconto de contos etiológicos realizados pela professora para a turma, e da interpretação oral e escrita desses contos, as crianças se familiarizaram com o gênero textual a ponto de conseguir produzir textos do mesmo gênero quando lhes foi solicitado.

Dessa parceria entre a referida escola e o grupo de estudos Escrita Texto & Criação – ET&C, do Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado e Doutorado – PPGE, do Centro de Educação – CEDU, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, coordenado pelo professor Dr. Eduardo Calil, resultou um acervo bastante extenso e rico de produções textuais em díades de crianças recém-alfabetizadas, o qual, pela qualidade técnica e metodológica, possibilita o estudo das mais variadas questões que envolvam a produção textual em ambiente escolar com as características já apresentadas.

Esse material possui um total de doze (12) episódios gravados, dos quais, dez (10) serviram como objeto para esta pesquisa. O primeiro e o último

de dados que possui cerca 3000 manuscritos e mais de 250 horas de gravações audiovisuais de práticas de textualização, coletados desde 1989, em escolas públicas e particulares de diferentes regiões do Brasil (CALIL, 2014).

episódios, gravados nos dias 16 de abril de 2012 e 18 de junho de 2012, não foram considerados para análise por se tratarem, respectivamente, de produção coletiva e individual de texto, que, embora sejam atividades realizadas dentro do projeto aplicado à turma, não atendem aos critérios de inclusão dos dados, caracterizados por serem escrita colaborativa por díades de alunos.

Assim, as gravações de processos de escritura analisadas nessa pesquisa são as que foram gravadas com as díades, nos dias 20/04, 23/04, 03/05, 07/05, 14/05, 21/05 e 28/05, 04, 11 e 13/06 do ano de 2012¹³.

Segundo informações adquiridas junto à coordenação pedagógica e à professora titular da turma com que se realizou o projeto do qual resultam as produções analisadas nesta pesquisa, foram ensinadas a essa turma as funções de pausa (com a vírgula), de questionamento (com o ponto de interrogação) e de conclusão de pensamento (com o ponto final).

O ensinamento dessas funções se comprova por meio do material didático¹⁴ (livro e atividades em folha ou no caderno) utilizado com a turma de 1º ano do Ensino Fundamental do ano de 2011, que compõe, por conseguinte, a turma de 2º ano do ano de 2012.

Atualmente, há um grande número de pesquisadores, mestrandos e doutorandos, alguns componentes do ET&C e outros de outros grupos de estudos linguísticos, que se ocupam de estudos a partir dos dados do L'ÂME, o que permite a segmentação das investigações do material coletado por categorias de interesse.

Desta feita, a presente pesquisa se propôs analisar os 10 (dez) processos de escritura de uma das díades da turma mencionada, na busca da identificação, classificação e análise das ROCs referentes à pontuação, presentes nesses processos de escrita colaborativa.

¹³ Identificação dos episódios no L'ÂME: 003_20 04 2012_caio_igor; 004_23 04 2012_caio_igor; 005_03 05 2012_caio_igor; 006_07 05 2012_caio_igor; 007_14 05 2012_caio_igor; 008_21 05 2012_caio_igor; 009_28 05 2012_caio_igor; 010_04 06 2012_caio_igor; 011_11 06 2012_caio_igor; 012_13 06 2012_caio_igor.

¹⁴ Cópias de atividades dos livros em anexo.

Os dados da pesquisa foram disponibilizados pelo L'ÂME em formato de mídia gravada (som, texto e imagem). A título de esclarecimento acerca da metodologia adotada na coleta, segue-se uma breve descrição do processo de gravação e de produção textual.

Após a instalação de todo o equipamento de som e imagem – microfones e câmeras filmadoras – os procedimentos adotados, a cada dia, para produção escrita das crianças envolveram a formação do professor, a roda de conversa, a consigna, a combinação, a formulação e a revisão.

Antes, porém, da intervenção na sala de aula, os professores receberam orientações importantes para que se mantivessem as condições metodológicas de pesquisa, de forma que se preservassem as condições ecológicas, a fim de se resguardar, ao máximo, espontaneidade cotidiana, pois a coleta dos dados com o uso de microfones e câmeras filmadoras já produziriam um ambiente suficientemente diferenciado do corriqueiro.

A formação do professor para a realização do projeto de intervenção incluiu ainda a ênfase na compreensão, pelo professor, de alguns aspectos importantes em relação aos procedimentos e à postura em relação às crianças:

- A organização da turma em díades, já que por meio do diálogo com o seu par o aluno expõe oralmente o que pensa, antes ou depois de escrever algo, e por isso seriam gravadas as imagens e captados os sons de suas falas durante todo o processo;
- Uma consigna objetiva e clara, que não deixasse margens para ambiguidades;
- O respeito ao raciocínio da criança no momento da escrita, sob pena de mascarar questões linguísticas importantes com interferências sem solicitação pelo aluno;
- A preservação das rasuras para a posterior interpretação dos dados, permitindo e orientando o aluno a realizar rasura sem borrão quando houvesse necessidade de reescrever algo.

As díades, foram formadas por afinidade, manifestada pelos próprios alunos quando lhes foi apresentada a necessidade de organização em duplas.

Assim, segue-se a explicitação da metodologia adotada durante a coleta dos dados utilizados para essa pesquisa:

- Roda de conversa – sentados ao chão, a professora conversava com a turma sobre algum dos contos já conhecidos durante o projeto rememorando a estrutura do conto etiológico, e estimulando a imaginação de temas que poderiam ser desenvolvidos por cada díade;
- Consigna – durante a conversa inicial a professora apresentava a proposta do dia, que se subdividiu em temas livres (5 processos) e temas sugeridos (5 processos) sob os quais as díades deveriam produzir seus contos;
- Combinação – após ouvir a proposta, cada díade deveria combinar como seria sua história, como desenvolveria o tema apresentado ou escolheria o tema a ser desenvolvido.

Após a combinação, a dupla avisava a professora que já havia combinado e recebia a folha e a caneta para a escrita e, nesse momento, determinava quem escreveria no dia.

- Formulação – momento da escrita. Um aluno escrevia no papel as ideias combinadas pela díade.
- Revisão – a dupla lia o conto e fazia (ou não) ajustes no texto, de acordo com a interpretação de ambos a respeito da necessidade e consequência de possíveis alterações para a conclusão do processo.

Após cada uma dessas etapas, o texto era entregue à professora que, por sua vez, o entregava à equipe do L'ÂME.

De posse de todo o material coletado, a equipe do L'ÂME realizou a transcrição de cada um dos processos das díades filmadas, seguindo, para

tanto, as normas de transcrição em word¹⁵. A partir desse material (filmagens com imagem e som, manuscritos digitalizados e transcrições em Word) deu-se início à análise.

A análise desses dados seguiu o seguinte procedimento: leitura atenciosa dos manuscritos e transcrições de cada processo de escritura, contagem de rasura e de pontuação escrita, audição dos vídeos, contagem de rasura e de pontuação oral e comparação das situações detectadas nos manuscritos e vídeos com as das transcrições. Cada um desses procedimentos foi essencial para se definirem as categorias de rasuras envolvendo situações de pontuação, incluindo Rasuras Orais Comentadas (ROC/PON) que serão apresentadas a seguir.

4.2 As categorias de rasuras de pontuação

A pontuação no processo de escritura de crianças recém alfabetizadas comporta a **rasura de pontuação**, que aqui se configura como a categoria de análise a partir da qual se desdobram **subcategorias**.

É, pois, a partir da descrição e da análise dos dados estudados que se pretende compreender a pontuação de texto segundo alguns conceitos que, por sua vez, dependem desse tipo de análise para ser validados. A saber, cada uma das categorias de rasura de pontuação.

A identificação das situações de escrita que envolvem rasura de pontuação e pontuação de texto exigiu a categorização dessas situações, pois essas apresentaram diferenças que podem ser relevantes à compreensão do processo de apreensão e utilização desses recursos na escrita pelo escrevente novato.

É importante ressaltar que cada uma dessas categorias foi criada e rigorosamente considerada a partir da/na análise dos dados de dez processos

¹⁵ Normas em anexo.

de escritura de uma díade específica de escreventes novatos em situação escolar.

Nesse contexto, afirmando a estrutura enunciativa delineada por Benveniste e descrita por Flores e Teixeira, as rasuras orais foram conceituadas por Calil (2012), a partir do conceito de rasura escrita, da seguinte forma:

Se a rasura é o reflexo de um retorno sobre um ponto de tensão do manuscrito em curso, os retornos dos coenunciadores sobre esses pontos ao conversarem durante o processo de escritura podem ser considerados como uma forma de rasura, a que chamarei de rasura oral (CALIL, 2012, p. 2).

A partir daí, como complemento de todo o constructo de entendimento acerca da escritura e da enunciação, fundada no princípio de reconhecimento da importância da rasura e ocupando o espaço existente entre a rasura oral e a modalização autonímica¹⁶, encontra-se a ROC – Rasura Oral Comentada.

Calil (2014) conceituou ROC:

[...] atividade de escritura colaborativa, caracteriza-se pelo retorno enunciativo ‘negativo’ do co-locutor, acompanhado por um comentário ou glosa sobre uma enunciação oral/escrita precedente, que potencialmente teria a função de justificar, impedir, corrigir, explicar a presença ou a alteração (supressão ou inserção) de algum elemento no texto em curso.

Nesse sentido, a interatividade discursiva promovida pela escritura colaborativa favorece ao retorno sobre o texto. Esse retorno possibilita a negação de algo já escrito e a formulação de glosas ou comentários sobre a escritura. Segundo Calil(2014), a estrutura de ROC deve considerar:

¹⁶ Revus, J. A. (1998, p. 14.)

A e B = interlocutores ou turnos de fala.

X = Objeto de Discurso. Todo elemento oral ou escrito produzido pelo locutor e relacionado ao texto em curso.

Z = Comentário. Retorno do co-locutor (ou do próprio locutor) sobre esse X, marcando, explicitamente ou não, uma relação de diferença (negação) ou de semelhança (concordância).

A: X.

B:(X) [NÃO]+Z.

Dessa estrutura de ROC desdobram-se tipificações por características das glosas e dos comentários, que variam entre: Gráfico-Visual (GV); Pragmática (PRA); Ortográfico (ORT); Lexical (LEX); Semântico (SEM); Sintático (SIN); Textual (TEX) e de Pontuação (PON).

Desse modo, constituída a partir do conceito de ROC, a rasura oral comentada de pontuação – ROC PON – acontece quando o “locutor comenta sobre a necessidade de se pontuar ou sobre o uso de determinado sinal de pontuação”. Calil (2014).

A rasura oral comentada, identificada a partir de atividade de produção textual colaborativa em díades, resulta de uma interação promotora de conflitos e consensos de conhecimentos acumulados e colocados à prova durante o processo escritural. Segundo Felipeto (2001, p. 29), “o trabalho em pares pode favorecer a tomada de consciência acerca das decisões a tomar, pois ideias conflitantes desautomatizam a tarefa da escrita”.

Se para rasurar é necessário conhecer e negar, o que supõe diferentes pontos de vista acerca de um mesmo item ou assunto, o retorno sobre o que foi rasurado, em forma de comentário, sugere uma nova ou diferente forma de conhecimento, ou ao menos, a recordação de algo que fora negligenciado.

As possibilidades criadas a partir desses conflitos se expõem em forma de textos e rasuras, promovendo a troca de experiências entre os componentes da díade e resultando em aprendizado para ambos os pares.

Faz-se necessário ressaltar que os agentes que compõem uma díade podem ser da mesma turma, ter a mesma idade e, até receber a mesma orientação para realizar juntos a mesma atividade, no entanto, as diferenças interpessoais de cada um vão sempre aflorar; contribuir ou colaborar para a existência do conflito promotor de novas experiências para ambos.

Partindo do conceito de ROC, as categorias sob as quais se subdividem as situações de rasura de pontuação de texto são as seguintes:

- ROC/PON – rasura oral comentada de pontuação – Locutor comenta sobre a necessidade de se pontuar ou sobre o uso de determinado sinal de pontuação (CALIL, 2014).
- ROESC/PON – rasura oral sem comentário de pontuação – locutor rasura oralmente mas não comenta a situação de pontuação.
- RESC/PON – rasura escrita de pontuação – escrevente rasura no papel pontuação utilizada no texto sem fazer comentário sobre a situação de pontuação.
- ROEC/PON – rasura oral e escrita comentada de pontuação – locutor e/ou escrevente rasura de forma oral e escrita e comenta a situação de pontuação.
- ROESC/PON – rasura oral e escrita sem comentário de pontuação – locutor e/ou escrevente rasura de forma oral e escrita sem comentar a situação de pontuação.

Dessa forma, chegou-se a um quantitativo de situações de pontuação bastante relevante para o nível de escolaridade da díade investigada, além de se ter detectado comentários acerca das pontuações utilizadas, indicadoras da compreensão que ambos já têm do sistema de pontuação escrita.

Diante desses dados e da afirmação de Rocha (2012) de que as crianças só se atentaram para a pontuação dos textos a partir da interferência do entrevistador e considerado o fato de as crianças investigadas por Rocha já

se encontravam classificadas como alfabetizadas, a reflexão sobre o assunto nos permite compreender que para que o sujeito comece a pontuar textos, há a necessidade de estímulos que vão além da capacidade de ler textos que possuem sinais de pontuação.

Portanto, esta pesquisa leva em consideração para a análise dos dados, além de cada um dos pontos já informados, também o material didático adotado e utilizado na escola nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, bem como a orientação dada aos estudantes, acerca da pontuação pelas professoras de forma complementar ao uso do livro didático¹⁷, que aborda o tema dos sinais de pontuação em dois momentos rápidos.

No primeiro momento (p. 178-9) o livro apresenta o travessão, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, o ponto final e as reticências em atividades curtas, com uma ou duas oportunidades de uso, de identificação da função ou identificação do sinal de pontuação, dos sinais apresentados.

No segundo momento (p. 200-1), o livro traz uma atividade de três questões que abordam a enumeração de frases de acordo com o sinal utilizado, a identificação de sinais de pontuação e a pontuação de um curto diálogo. Os sinais utilizados são os mesmos da atividade anterior: o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, o ponto final e as reticências.

Os alunos que produziram os textos que compõem objeto dessa pesquisa tiveram como livro didático de Língua Portuguesa, nos anos de 2011 e 2012, enquanto cursava os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, os livros “Aprender juntos”, de Silvana Rossi Júlio e Adson Vasconcelos, respectivamente dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, publicados pela editora SM.

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola, do período em que foi realizado o projeto, a escola adota a prática do incentivo à produção de texto desde o início do Ensino Fundamental. Seus alunos, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, começam a ser instruídos acerca da pontuação conforme

¹⁷ Em anexo, as atividades acerca de pontuação trazidas pelo livro didático.

a necessidade do uso pela criança ou de acordo com a curiosidade destas acerca do tema.

As atividades complementares que auxiliam a fixação e consolidação da aprendizagem da pontuação começam a ser introduzidos no currículo a partir do 2º ano do Ensino Fundamental e têm início da instrução sobre o uso do ponto final, do ponto de interrogação e do ponto de exclamação. No entanto, não se estabelece limitação sobre as buscas, descobertas e iniciativas dos alunos. O que os conduziu também ao ensino do uso da vírgula.

Ainda segundo informações adquiridas junto à coordenação pedagógica e à professora titular da turma com que se realizou o projeto do qual resultam as produções analisadas nesta pesquisa, foram ensinadas a essa turma as funções de pausa (com a vírgula), de questionamento (com o ponto de interrogação) e de conclusão de pensamento (com o ponto final).

O ensinamento dessas funções se comprova por meio do material didático¹⁸ (livro e atividades em folha ou no caderno) utilizado com a turma de 1º ano do Ensino Fundamental do ano de 2011, que compõe, por conseguinte, a turma de 2º ano do ano de 2012.

De acordo com Corrêa (1994), a atuação dos sinais de pontuação, dentro da perspectiva de construção textual coesa e coerente, serve como recurso que, para além da aparente separação provocada pela constituição segmentada do texto, reúne as suas partes como elos que compõem um “todo” impregnado de sentido, impossível de se concluir com as suas partes isoladamente, como sugere a percepção na sua disposição gráfico-visual.

Como já é sabido, as marcas de pontuação tiveram a oralização do texto como elemento fundante de seu surgimento, pois, atrelada à necessidade de se compreender o texto escrito, estava a sua oralização. Lembremo-nos que a pausa para a respiração do leitor foi a necessidade propulsora das primeiras ideias de sinalização do texto com pontuação, no entanto, da perspectiva de ter no texto escrito a representação exata do texto falado, incorrem alguns equívocos, a exemplo do que Vieira (1998) nomeou de “Flutuações no modo de

¹⁸ Cópias de atividades dos livros em anexo.

pontuar” e classificou como: “questão de estilo”, “Composição do texto e ritmo”, “Estilo escrito e estilo oral de pontuar”, “Erros de pontuação por transferência inadequada de padrões da fala para a escrita” e “Pontuação pelo gênero do texto”.

A oralização concorre para que se organize o texto, para que se facilite ao leitor a compreensão do que se pretende expor, se observe na pontuação utilizada que esse texto constitui-se, complementarmente, de ideias e sentidos, de forma e conteúdo. Desse modo, chega-se a um ponto crucial: tratar de pontuação a partir da relação entre o oral e o escrito.

Sobre essa coparticipação entre o oral e o escrito, Rey-Debove (1996) aponta a competência léxica como uma competência construída a partir da prática de leitura. Afirma que a leitura contribui de forma significativa para o enriquecimento da fala, o que nos remete à compreensão de que, conseqüentemente, ocorre desdobramento de uma inter-relação espontânea entre leitura, escrita e fala.

Porém, escrita e fala conservam suas distinções e ou especificidades entre oral e escrito, sem, para tanto, atribuir prioridade a esta ou àquela forma de manifestação da fala (e escuta) e da escrita (e leitura), justificada pela possibilidade de acesso ao conteúdo dispensada por ambas.

Ainda segundo Rey-Debove (1996), a comparação entre as formas oral e escrita de uma mesma língua pode ocorrer em vários níveis¹⁹: desde a correspondência entre a letra e o seu som, passando pela relação entre o signo escrito e a sua forma falada, pelo sinônimo entre formas significantes oral e escrita, até a correspondência denominada de pragmática entre correspondentes situações de oral e escrito.

Sendo assim, a relação oral e escrito, diante da abrangência complexamente constituída de um texto escrito, implica a compreensão, minimamente apreendida, das funções, morfologia e estatuto que envolvem o sistema de pontuação, pois, mesmo no início da aprendizagem da escrita formal

¹⁹ 1. Dois tipos de comparações se distinguem entre a letra e seu som: a) “a das substâncias idioletais que integram caracteres extralinguísticos”; b) a das substâncias dialetais que provêm da norma linguística; 2. Entre os signos escritos e sua forma falada: fonema diferente do grafema; 3. Unidades significantes oral e escrita que são apenas sinônimas.

de sua língua, cada estudante precisa do suporte informativo acerca do que se pretende aprender, nesse caso, da pontuação, pois a habilidade e o exercício da leitura não são suficientes para que se consiga pontuar um texto no momento da escrita.

A exemplo disso, nos serve como fonte os livros didáticos das séries iniciais do Ensino Fundamental, quando ensinam que:

- ✓ “O ponto de interrogação [?] é usado para indicar uma pergunta.
 - ✓ O ponto de exclamação [!] é usado em frases que expressam emoções.
 - ✓ Geralmente o ponto [.] indica o fim de uma frase.”
- (VASCONCELOS, 2012, p. 178-179)

De acordo com Corrêa (1994), há uma tendência, historicamente construída, de tentativa de tradução à escrita da forma falada da língua, e esse movimento induz ao erro de pontuação. Esse equívoco, comumente cometido pelo aprendiz da escrita, “consiste ora em atribuir à escrita todos os traços da língua falada, ora em não convertê-los à escrita, revelando, em ambos os casos, um processo de identificação da língua falada com a língua escrita”.

Essa tradução “estreita” da língua falada à língua escrita pressupõe a complexidade que envolve o ato de pontuar, permitindo-se traçar um paralelo entre as condições do alfabetizado e do recém-alfabetizado em relação à pontuação de textos ou à não utilização de sinais de pontuação em suas produções, que se revela por meio dessa dificuldade de percepção da utilização de marcações necessárias ao texto escrito para representação dos ritmos e entonações perceptíveis na fala.

Dando seguimento a esta dissertação, o capítulo 4 aborda a análise de cada rasura de pontuação encontrada nos processos de escritura investigados. Cada subcategoria de rasura de pontuação descrita estará representada pelas próprias situações em que foram detectadas, por meio dos manuscritos, transcrições e descrição da situação.

5 – PONTO A PONTO ANALÍTICO

Este capítulo dedica-se à análise dos dados considerados relevantes para a investigação que se propôs neste trabalho.

5.1 Situações de rasuras de pontuação

Os dados que envolvem situações de rasuras de pontuação somam 30 momentos relacionados a seguir, cuja análise obedecerá a seguinte sequência de organização:

- ✓ TIPO DE RASURA (classificação da ocorrência);
- ✓ ORDENAÇÃO GERAL E DA SEQUÊNCIA EM QUE OCORREU A RASURA (número de organização geral, de 1 a 30, do processo a que pertence a rasura e número de sequência de análise da rasura por texto);
- ✓ RECORTE DO MANUSCRITO (trecho em que ocorreu a rasura);
- ✓ TRANSCRIÇÃO DO TRECHO EM QUE OCORREU A RASURA NO PROCESSOS DE ESCRITURA;
- ✓ DESCRIÇÃO DA RASURA;
- ✓ ANÁLISE SOBRE CADA TIPO DE RASURA (ocorre ao final da apresentação dos dados de cada tipo de rasura de pontuação);
- ✓ REFLEXÃO FINAL – resumo das observações mais relevantes para este trabalho, acerca de cada tipo de rasura de pontuação analisada, bem como, de situações de não rasura que nos remetem à compreensão da pontuação da pontuação pelo escrevente novato.

OBSERVAÇÕES:

- ✓ As transcrições contemplam trechos que cercam a ocorrência da rasura a fim de facilitar a compreensão do momento em que ocorrem. Os momentos em que as rasuras ocorrem estão destacados em negrito;

- ✓ A numeração que antecede os nomes dos estudantes refere-se aos turnos de fala de cada um nas gravações em vídeo e nas transcrições analisadas.

5.1.1 Rasura Oral Comentada de Pontuação

ROC/PON – Rasura Oral Comentada de Pontuação

1. Trecho do processo de escritura número 04, 2º texto analisado.

1ª ROC/PON:



162. CAIO: (Caio conversando com Igor simultaneamente à fala da professora.) Igor, eu tenho uma dica pra a gente fazer um ponto. **Quando você fazer um ponto ó vo-você você não faz assim ó, uma bola. Você faz um pontinho e-e só arrasta ele só um pouquiinho pouquinho.** (Referindo-se ao ponto final desenhado por Igor.)

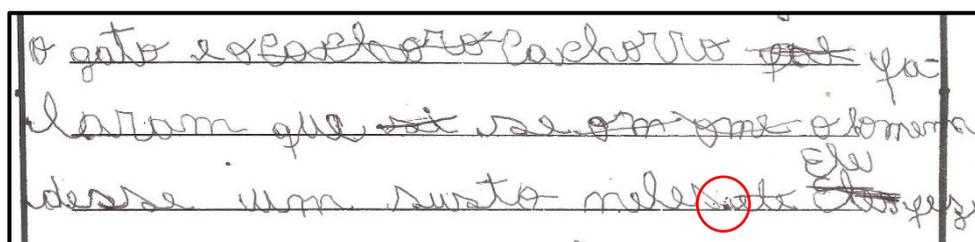
163. IGOR: **Eu vou logo fazer um ponto grande e-eu já estou acostumado.**

164. CAIO: **É-é só uma dica, Igor::: é uma dica pra você fica melhor, tá. Tem que fazer um ponto pequeno:: Tá?! É só uma dica pe-só pra melhorar, tá... tá? Ma-mas vem cá... L**

DESCRIÇÃO: Nesse trecho observa-se a negativa de Caio ao formato de ponto utilizado por Igor. Caio diz a Igor que não deve fazer o ponto como uma bola. Seguem-se dois comentários sobre o ponto. O primeiro, quando Igor diz que prefere continuar escrevendo como já está acostumado e o segundo, quando Caio justifica sua intervenção dizendo ao colega que era apenas uma dica para que ele passasse a escrever melhor, para melhorar a escrita dele.

2. Trecho do processo de escritura número 04, 2º texto analisado.

2ª ROC/PON:



270. CAIO: Neles. Eles... tirando o 'n' de 'neles' aí fica 'eles'... eles (Igor escreve [ele], e, logo em seguida, rasura [ele] acrescentando um ponto final depois da palavra 'neles'. Caio questionando.) Igor, tava certo! :: Agora sim, agora que não tá. Neles.

271.IGOR: (Tentando explicar a rasura.) **Eu coloquei ponto!**

272. CAIO: (Verificando o ponto escrito.) **Ahh tá!:: Não precisa não, Igor, de ponto!** (Escrevendo [Ele]:: (Observando o que o Igor estava escrevendo.) fez [fez i]... (Igor continua escrevendo [ss] na linha seguinte, enquanto Caio fica confuso.) Fizeram?!

273. IGOR: (Parando para ler o que havia escrito.) Ele fez isso! (Rasurando [i] e o [ss]).

274.CAIO:**Igor, vírgula!**

275.IGOR: **Vírgula de quê?**

276. CAIO: Ó... ó vamos lá. [...]

284. CAIO: (Sendo mais enfático.) Igor, eles fariam! (Igor olha para Caio, mas rapidamente desvia o olhar.) **Ele fez isso pra quê? A-aí a tia não vai saber o quê... pra quê ele fez isso. (Tentando convencer o Igor.) A-aí temos que explicar, né? [...]**

DESCRIÇÃO: Neste trecho, Igor utiliza o ponto e Caio concorda, mas após fazer uma rápida leitura Caio nega a necessidade de utilização do ponto, logo em seguida diz que deveria ser colocada uma vírgula. Igor não entende e pergunta: "vírgula de que?". Caio pede para continuar, mas ainda argumenta dizendo que com o ponto a "tia" não vai compreender a ideia e vai exigir mais explicações para que ela compreenda o texto.

3. Trecho do processo de escritura número 06, 4º texto analisado

3ªROC/PON

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA	
CRIAR E RECREAR	
APRENDIZ: Igor e Caio	
DINAMIZADORA: Etienne	DATA: 07/05/2012

544. CAIO: É. **Eu posso fazer a vírgula, posso?**

545. IGOR: Não precisa de:: (Reformulando.) **Não precisa de vírgula, não.** (Neste momento, Etienne entrega a caneta para Igor.)

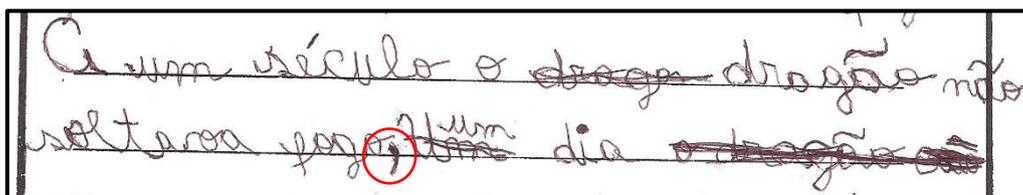
546. CAIO: (Igor, indo escrever.) **Você, você, você não fez o 'e'?**

547. IGOR: **Mas o é e a vírgula é a mesma coisa.** (Igor está escrevendo seu nome [I])

548. CAIO: **Tá bom. Então, posso colocar o 'e'?** (Igor terminando de escrever seu nome [gor])

DESCRIÇÃO: diálogo sobre a utilização ou não de vírgula entre os nomes dos dois, em que decidem pela utilização do “e”. Caio pede para colocar uma vírgula entre os nomes, mas Igor discorda. Caio argumenta dizendo que ele não colocou o “e”, ao que Igor contra argumenta que vírgula e “e” são a mesma coisa. Então Caio concorda em colocar “e”.

4. Trecho do processo de escritura número 08, 6º texto analisado.
4ª ROC/PON



169. IGOR: Há um século atrás o dragão não soltava fogo:: O dragão não soltava fogo (Falando com um tom de voz mais ameno. Igor coloca a mão no queixo)::

O dragão não soltava fogo ponto.

170. CAIO: **Igor, não precisa falar isso aí, não. Só precisa falar a história.**

171. IGOR: Um dia o dragão :: estava voando que quando foi pousar na terra acabou pousando em um fogo que o que o fogo que L

DESCRIÇÃO: Igor conclui a leitura da frase que escreveu falando “ponto”. Caio chama a tenção do colega esclarecendo que ele não deve pronunciar o ponto, apenas a “história”.

Observação: em seguida o ponto será rasurado, transformado em vírgula, mas não constitui uma ROC/PON.

ANÁLISE DAS ROC/PON

As quatro situações apresentadas apontam a utilização, a negação e ao menos um comentário sobre a pontuação, ou sobre a impossibilidade de utilização da pontuação escolhida. Esses aspectos em torno de um sinal de pontuação caracterizam a ROC/PON – Rasura Oral Comentada de Pontuação, segundo Calil(2014).

Há, no entanto, uma observação importante acerca da natureza dos comentários feitos pelos alunos. Cada uma das ROC/PON identificadas e apresentadas neste trabalho ocorre a partir de uma motivação distinta. Quais sejam:

- ✓ Na 1ª ROC/PON o comentário é sobre a forma do sinal de pontuação (parte da preocupação de Caio com a representação gráfica do ponto. O comentário fica restrito ao campo da forma. Caio pretende convencer Igor a grafar o ponto de forma que ele fique menor);
- ✓ Na 2ª ROC/PON a rasura oral desenvolve-se em torno da escolha e/ou funcionalidade do sinal de pontuação adequado ao momento do texto;
- ✓ A 3ª ROC/PON sugere a reflexão para a percepção das possibilidades de utilização de sinal de pontuação ou de outros recursos que o valham;
- ✓ A 4ª ROC/PON apresenta a percepção de que o ponto não deve ser oralizado.

Essa variedade de possibilidades de pontos de partida para uma mesma subcategoria de rasura de pontuação nos indica uma possível subclassificação entre as rasuras de uma mesma subcategoria, no caso ROC/PON.

5.1.2 Rasura Oral Sem Comentário de Pontuação

5. ROSC/PON – Rasura Oral Sem Comentário de Pontuação

Trecho do processo de escritura número 03, 1º texto analisado.

1ª ROSC/PON

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA	
CRIAR E RECREAR	
APRENDIZ:	Caio e Igor Igor
DINAMIZADORA:	maruella DATA: 20.04.2012

81. CAIO: (Interrompendo Igor.) Vamos lá Caio e Igor.

82. IGOR: (Olhando Caio escrever os nomes, Igor indicando a ausência da vírgula entre os nomes “Caio e Igor”.) **Tem que colocar uma vírgula aí.**

83. CAIO: (Mostrando na folha o espaço de colocar os nomes e que não há necessidade de colocar vírgula.) **Não ó...**

85. CAIO: (Sobrepondo a fala de Igor) **...é assim ó... Caio e Igor::** (Fazendo uma pausa breve, hesitando em escrever os nomes.)

DESCRIÇÃO: Igor pede a Caio que use vírgula para separar os nomes dos dois, mas Caio discorda enfatizando a utilização do “e” entre os nomes e conclui a escrita.

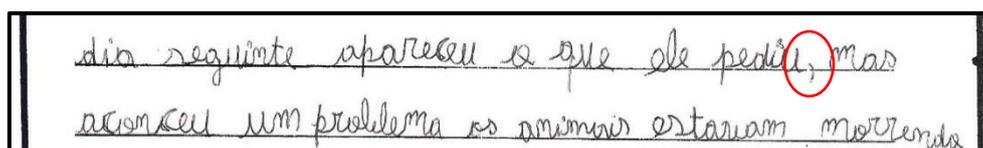
ANÁLISE DA ROSC/PON

Essa forma de rasura de pontuação ocorreu apenas uma vez nos dez processos de escritura analisados. Consiste na rasura oral sobre pontuação – quando há oposição ao que fora grafado – mas sem comentários acerca da pontuação utilizada. A ocorrência apenas uma vez sugere que quando se trata de rasura oral a díade tende a continuar o diálogo para além da rasura, não se limitando a produzir a rasura sem comentá-la.

5.1.3 Rasura Escrita Sem Comentário de Pontuação

6. RESC/PON – Rasura Escrita Sem Comentário de Pontuação
Trecho do processo de escritura número 03, 1º texto analisado.

1ª RESC/PON

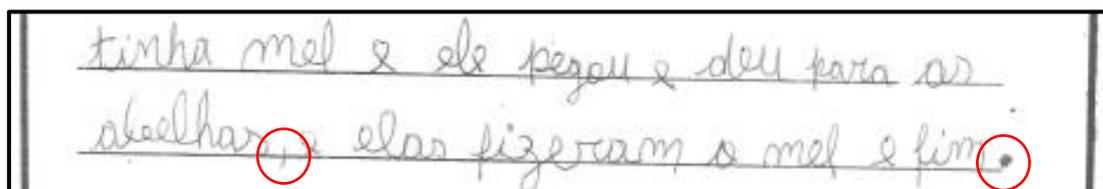


436. 38:17 CAIO: (Lendo a história.) Como surgiu o ambiente e os animais? O homem queria lugares e mais seres vivos, então na noite, na noite caiu uma estrela cadente e ele pediu que existissem ambientes e animais. No dia seguinte, apar ambientes e animais, no dia seguinte apareceu o que ele **pediu, mas**, o que ele pediu, mas aconteceu um problema, os animais estavam morrendo, [...]

DESCRIÇÃO: durante a revisão do texto, Caio faz uma pausa na leitura e acrescenta uma vírgula e dá continuidade à leitura.

7/8. Trecho do processo de escritura número 05, 3º texto analisado

2ª e 3ª RESC/PON



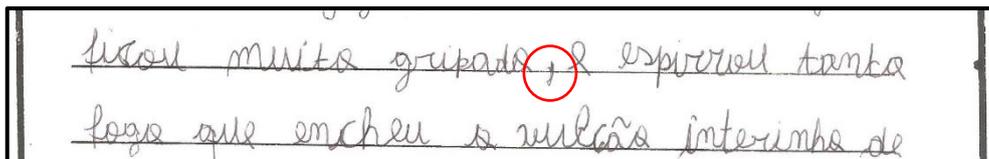
430. CAIO: (Continuando a leitura.) Onde tinha o mel e ele pegou e deu para as abelhas fazer e elas fi (**Parando de ler, pegando a caneta e colocando uma**

vírgula após a palavra ‘abelhas’ [,]) (Continuando a leitura.) a **abelhas e elas fizeram o mel e fim. Pim (Acrescentando o ponto final [.] Pronto.** (Dirigindo-se a Igor.) Vamos dar pra tia? Tá preparado?

DESCRIÇÃO: Relendo o texto para entregar à professora, Caio acrescenta uma vírgula após a palavra “abelhas” e, logo em seguida, acrescenta o ponto final.

9. Trecho do processo de escritura número 07, 5º texto analisado

4ª RESC/PON

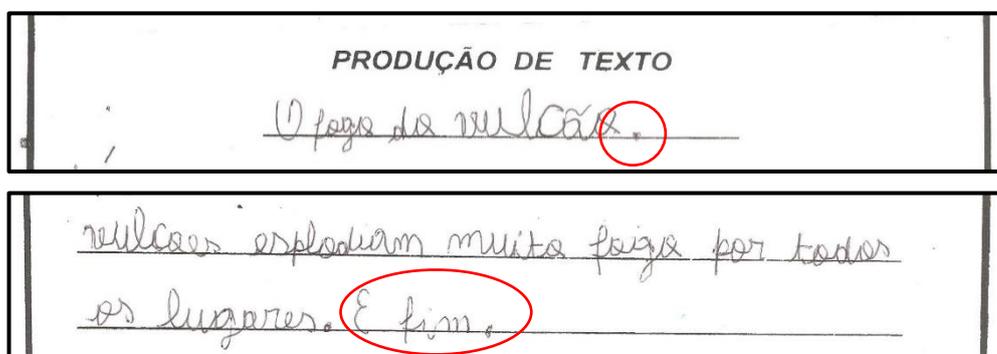


197. CAIO: (Falando sobre a história para Igor.) O vulcão não em (Reformulando.) o dragão não encontrou nada, o dragão não encontrou nada e então um dia quando estava gripado, espirrou tanto fogo que encheu o vulcão (Igor fazendo sinal de joia, concordando com a ideia de Caio.) todinho de larva. Vamos lá. (Indo escrever e silabando ao mesmo tempo.) Um dia [Um dia] o dragão [o dragão] ficou [ficou] muiito [muito]...gripado [**gripado,**] e espirrou [e espirrou] tanto [tanto] fogo [fogo] que [que] en [en] (Parando de escrever.) Encheu é com ‘x’ ou ‘ch’?

DESCRIÇÃO: Enquanto escreve o a dupla havia combinado, Caio relê cada palavra escrita e, após reler a palavra “gripado”, acrescenta a vírgula, em seguida dá continuidade à produção do texto.

10/11. Trecho do processo de escritura número 07, 5º texto analisado

5ª e 6ª RESC/PON



234. CAIO: Humhum. Não espera temos que colocar. (Falando enquanto escreve.) Desde... [Desde] esse... [esse] dia [dia] todos [to] (Riscando a sílaba ‘to’ da palavra ‘todos’ [to]) todos [todos] os [os] vulcões [vulcoes] cões. Os vulcões (Silabando.) ex-plodiam [esplodiam] muito [muito] fogo [fogo] por [por]

todo [todo] todo os [os] (Silabando.) lu... gares [lugares]. Vamos lá. Vamos lá (Lendo.) Há muito tempo atrás o vulcão não espirrava fogo um dragão foi morar em um vulcão gigante. Um dia o dragão ficou muito gripado e espirrou tanto fogo que encheu o vulcão inteirinho de larva. Desde esse dia todos os vulcões explodiam muito fogo por todos os lugares. (Após finalizar a leitura Caio acrescenta o sinal de ponto final, após a palavra 'lugares' e, **em seguida, acrescenta ponto final após o título “O fogo do vulcão” [.]**)

235. IGOR: **E fim, não é?**

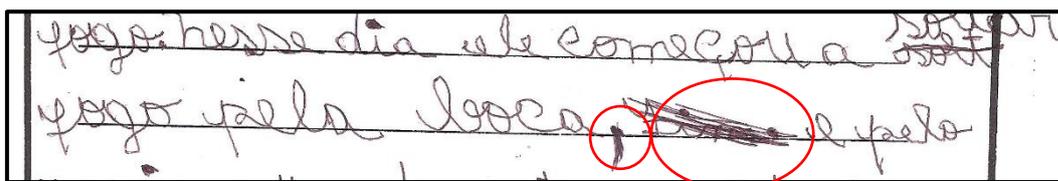
236. CAIO: **E fim. Ah esqueci do e fim (Escrevendo [E fim.])** Vamos lá. Quer dar pra tia? (Referindo-se a produção de texto.)

237. IGOR: (Já levantando e levando a folha.) Não. Eu vou levar.

DESCRIÇÃO: ao final da releitura, Caio acrescenta o ponto final após a palavra “lugares” e, em seguida, escreve “E fim.”, logo depois acrescenta o ponto que aparece ao final do título.

12/13. Trecho do processo de escritura número 08, 6º texto analisado

7ª e 8ª RESC/PON



444. IGOR: Tá no final. (Escrevendo [boca. Fim.]). :::

445. CAIO: (Acompanhando a escrita de Igor estranha a letra 'f'.) Um 'f'?

446. IGOR: Fim. (Escrevendo o ponto final [.]).

447. CAIO: Ah, táá. Posso ler? (**Igor deixando o ponto final mais aceso [.]**) Não. Vamos entregar a tia sem ler (Tirando o manuscrito da mesa de Igor).

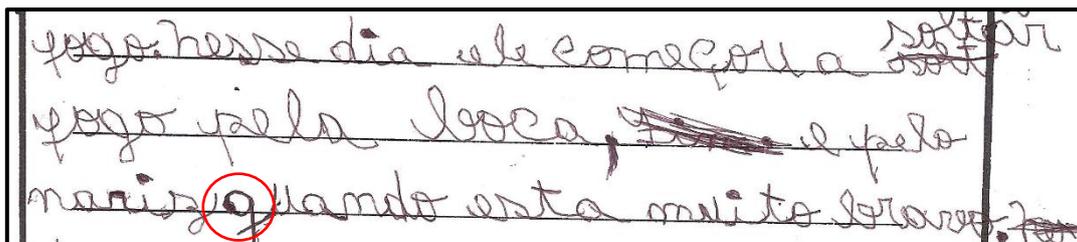
478. IGOR: Mas foi a minha última ideia.

479. PROFESSORA: Sim, mas pensem mais um pouco. A ideia também do Caio. (**Igor sobrepõe o sinal de ponto posterior a palavra 'boca' transformando em vírgula [,]**). Então, o que é que pode ter acontecido depois desse dia?

DESCRIÇÃO: para terminar a produção Igor rasura o ponto final reforçando-o. Logo em seguida acrescenta “Fim.”, mas após a interferência da professora, pedindo que pensem mais um pouco, mais uma vez Igor transforma um ponto em vírgula. Tudo isso, sem fazer comentários.

14. Trecho do processo de escritura número 08, 6º texto analisado

9ª RESC/PON

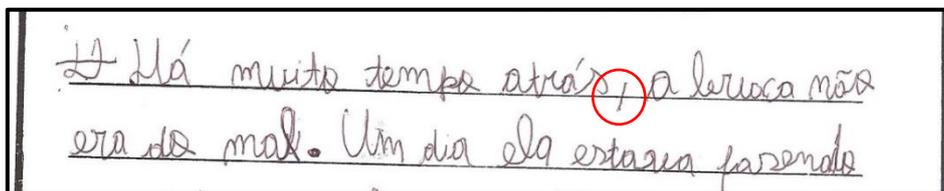


505. PROFESSORA: Com 'Z'.
 506. IGOR: (Igor redesenhando a letra 's', transformando-a em 'z'.) No nariz. Ponto. No nariz. (Olha o manuscrito por uns instantes e observa um erro.) Eita, não! (Escrevendo [.]).
 507. CAIO: (Ditando.) Na...
 508. IGOR: (Silabando.) Quand- quando...
 509. CAIO: Quando está muito furioso. (Igor escrevendo [qu]).
 510. IGOR: Quando... quando (Escrevendo [ando]) Quando.

DESCRIÇÃO: Ao concluir o pensamento planejado, Igor escreve um ponto, mas rasura-o escrevendo o "q" da palavra "quando" por cima do ponto, para continuar o parágrafo.

15. Trecho do processo de escritura número 09, 7º texto analisado

10ª RESC/PON

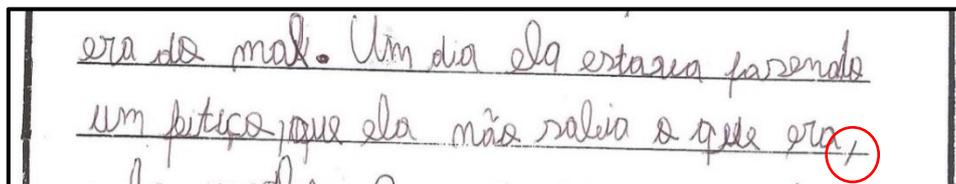


229. CAIO: (Repetindo para Igor o que havia pensado em escrever.) Há muito tempo a bruxa não era má. (Igor balança a cabeça em sinal de consentimento. Caio segue escrevendo [D] e, rapidamente, percebe que grafou errado.) Eita fiz um 'd' (Passando um tracinho sobre a letra [D] e falando ao passo que escreve.) Há [A] muuito tempo [muito] tempo [tempo] atrás [atrás] a bruxa [a bruxa] não [não]. **(Voltando a ler o que escreveu e acrescentando a vírgula após 'atrás' [,])** Muito tempo atrás:: (Igor, disperso, brinca com a mão, abrindo e fechando, formando a letra 'c', enquanto Caio segue escrevendo.) a bruxa não era [era] do [do] mal. [mal]

DESCRIÇÃO: relendo o que acabara de escrever, Caio acrescenta uma vírgula logo após a palavra "atrás", sem fazer qualquer comentário sobre a rasura.

16. Trecho do processo de escritura número 09, 7º texto analisado

11ª RESC/PON

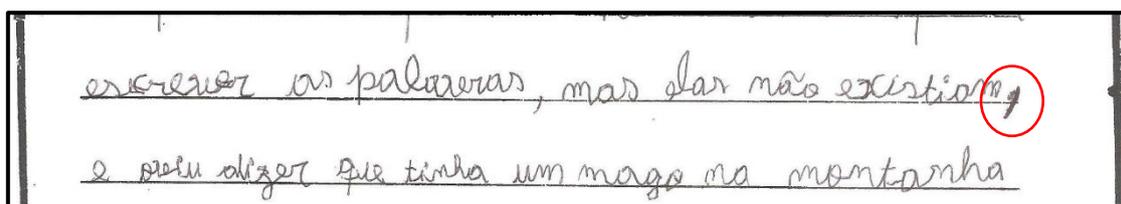


233. CAIO: (Caio, se espanta ao perceber que não colocou o sinal de interrogação junto ao título “Por que a bruxa é má” e o acrescenta ao título [?]) Eita, é mesmo! Pense. (Falando e escrevendo.) Um dia [Um dia] ela [ela] estava [estava] fazendo [fa]:: (Caio faz uma breve pausa, hesitante ao grafar a letra seguinte, provavelmente, por estar em dúvida sobre o uso de ‘s’ ou ‘z’, Caio repete a palavra para ouvir o som correspondente.) fazendo [sendo] zendo um fei [fei] tiço [tiço] (Igor olha em direção ao armário, lado esquerdo, sem dar atenção para o que Caio escreve.) que ela [que ela] não [não] sabia [sabia] o [o] que [que] era. [era] E ela (**Caio volta para acrescentar a vírgula [,] e segue silabando enquanto escreve.**) e ela [e ela] recebeu [recebeu] beu dois [2] convites [convites] para [para] uma fes [uma fe] (Caio, passando um traço sobre [uma fe] e rapidamente acrescentando [festas]) para festas. Sua vez.

DESCRIÇÃO: Após pontuar o texto, sem rasura, com uma vírgula logo depois da palavra “feitiço”, Caio continua a escritura e faz um rápido retorno para acrescentar a vírgula após a palavra “era”.

17. Trecho do processo de escritura número 11, 9º texto analisado

12ª RESC/PON



186. CAIO: Mas elas não (Caio escrevendo [mas elas não]) (Silabando.) exis-exis- tiam. **[existiam.]** Os dois falam juntos ‘não existiam’.)

187. IGOR: (Falando junto com Caio.)... não exis- exis- tiam.: Redonda mais esse ‘x’ daí. (**Enquanto Igor pede para Caio ajustar a letra, Caio transforma o ponto final, colocado anteriormente, em vírgula. [,]**)

DESCRIÇÃO: Caio, mais uma vez, rasura um ponto transformando-o em vírgula.

ANÁLISE DAS RESC/PON

Rasuras Escritas de Pontuação, mas Sem Comentários de Pontuação, podem se mostrar bastante importantes para a compreensão da utilização de

pontuação por escreventes novatos, justamente por demonstrar maior autonomia desses escreventes.

Ainda que algumas vezes a escolha da pontuação não esteja de acordo com as convenções da escrita da Língua Portuguesa, vale ressaltar a percepção da importância que os sinais de pontuação podem ter para a clareza do texto tornando-se cada vez maior para os escreventes.

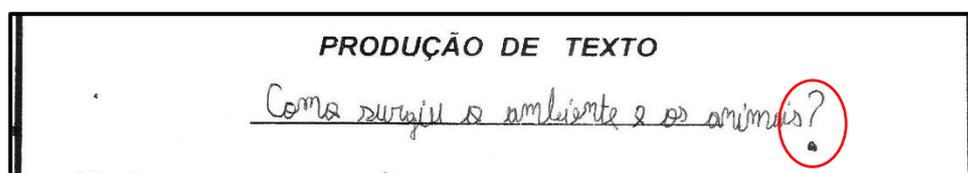
Nos casos de rasuras sem comentários, esse tipo de avaliação apenas é possível por meio das transcrições e, principalmente, dos vídeos. Em alguns momentos dos diálogos percebe-se que já existe a preocupação dos alunos em utilizar a pontuação para melhorar a compreensão do escrito por quem vai lê-lo. Atitude que demonstra não apenas o interesse pela pontuação, mas também a consolidação de algum conhecimento sobre a utilização desses sinais.

5.1.4 Rasura Oral e Escrita Comentada de Pontuação

ROEC/PON – Rasura Oral e Escrita Comentada de Pontuação;

18. Trecho do processo de escritura número 03, 1º texto analisado

1ª ROEC/PON



355. PROFESSORA: Leia novamente para ver se vai repetir, se tá repetindo muitas palavras não é, se tem muitas palavras iguais. Que às vezes você pode escrever uma um parágrafo no finalzinho que você já escreveu no começo, né?

356. CAIO: (Tendo uma ideia.) Ahhhhhh... hum inha (**Acrescentando no título o sinal de interrogação.**) [?]

357. PROFESSORA: (Continuando orientação para a turma.) Então leiam, voltem, leiam.

358. CAIO: (Explicando o porquê de utilizar o ponto de interrogação.) **E que os homens diz: Como somente os animais, é uma pergunta. Então é isso daqui.**

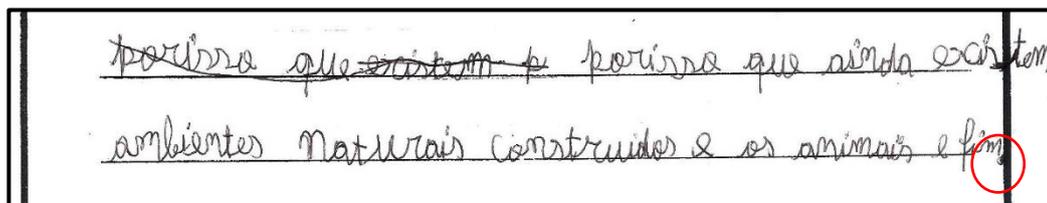
359. 26:55 IGOR: **Deixa eu por mais o ponto.** (Tomando a caneta e acrescentando o pontinho do sinal de interrogação.) Pronto, pronto. Aqui está, bora continuar a história. (Devolvendo a caneta para Caio.)

DESCRIÇÃO: Ao parar para ouvir as orientações da professora, que falava da importância de estar sempre relendo e conferindo o texto, Caio relê o título e, ao

percebê-lo como uma pergunta, acrescenta-lhe o sinal de interrogação e explica a Igor que por se tratar de uma pergunta, o título deve ter um ponto de interrogação. Igor compreende e concorda com Caio, toma a caneta da mão de Caio e reforça o pontinho do ponto de interrogação.

19. Trecho do processo de escritura número 03, 1º texto analisado

2ª ROEC/PON



436. É por isso que ainda existem ambientes naturais, construídos e os animais e fim.

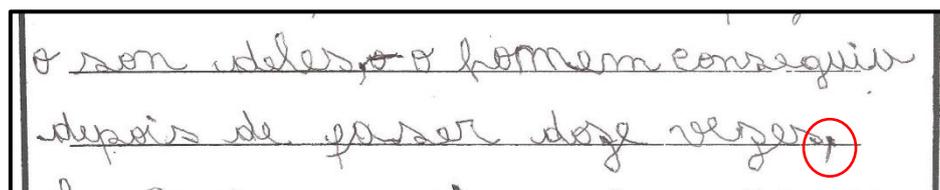
437. IGOR: Tá legal!

438. CAIO: **Eita o ponto.** (Colocando o ponto final.) **Pronto quase que não tinha esse ponto né? Bom.** (Levantando-se para entregar o conto.)

DESCRIÇÃO: Somente ao final da revisão do texto, Caio percebe que não havia colocado o ponto final. Ele então, acrescenta o ponto e comenta que por pouco o ponto não seria colocado.

20. Trecho do processo de escritura número 04, 2º texto analisado

3ª ROEC/PON



407. IGOR: (Continuando a leitura.) ... o homem conseguiu depois de fazer doze vezes:: ... doze vezes.

408. CAIO: **E vírgula [,]**

409. IGOR: Eita mesmo!

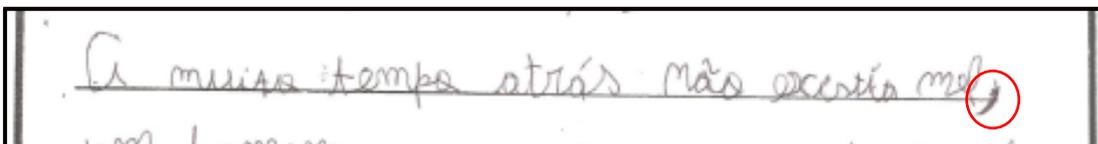
410. CAIO: **Não, Igor, pode continuar. Assim mesmo. Eu faço assim mesmo, as vezes coloco ponto.**

DESCRIÇÃO: durante a revisão do texto, Caio pede para colocar a vírgula depois de “doze vezes”. Igor coloca ponto e imediatamente o transforma em

vírgula, com a aprovação e comentário de Caio, que afirma: “assim mesmo”, pois eu, Caio, também faço assim às vezes.

21. Trecho do processo de escritura número 05, 3º texto analisado

4ª ROEC/PON



276. CAIO: É. (Indo escrever.) Há muito [A muito] muito ::: (Falando com ênfase.) teeeempo atrás [tempo] ::: (Silabando ao passo que escreve.) a-trás, [atrás] atrás ::: não não existia [não existia] (Silabando ao passo que escreve.) tia :: mel [mel]. (Igor está disperso e Caio parando de escrever, chama sua atenção para a combinação da história.) O homem que queria saber o gosto dele é man-man-man mandou (Tossindo.) pedir para as abelhas fazerem o mel, mas elas não aceitaram. (Perguntando a Igor se está de acordo com a sugestão.) Quer?

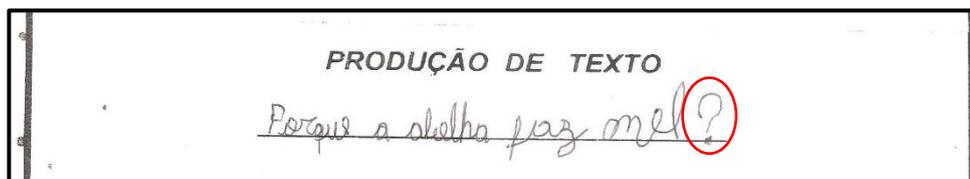
277. IGOR: Pode ser.

278. CAIO: (Caio colocando o sinal de pontuação e Igor aproximando-se.) **Ponto, (Corrigindo e acrescentando a vírgula após ‘mel’ [,]) ah não, vírgula por que tá na mesma história:: na mesma frase.** Vamos lá. (Lendo a história.) Há muito tempo atrás não existia mel (Indo escrever.) blá blá blá blá blá blá (Levantando a cabeça e baixando o tom de voz.) bá bá bá bááá, bá bá bá báá, bá bá bá báááá, pronto. Vamos pensar. (Caio pondo o dedo indicador no queixo e Igor colocando os dedos indicadores na cabeça, como quem quer tirar algo dela.) (Lembrando de algo.) Ah é!!! (Lendo.) Há muito tempo não existia mel. Um homem... [um homem]

DESCRIÇÃO: Após reler o trecho que acabou de escrever, Caio coloca ponto e fala: “ponto”. Que consensualmente, entre os dois, é a sinalização para o fim da ideia de um e o início da ideia do outro. Mas, imediatamente, se arrepende e rasura o ponto – de forma escrita e oralmente – substituindo-o por vírgula e fazendo um comentário, explicando que ainda está na mesma frase.

22. Trecho do processo de escritura número 05, 3º texto analisado

5ª ROEC/PON



412. CAIO: (Escrevendo [e elas fizeram o mel e fim.].) (Chamando Igor para a leitura final.) Vamos ler pra ver se ficou legal. **Ah, esqueci de uma coisa.** (Lendo o título e apontando a necessidade de acrescentar o sinal de interrogação.) **Por que as abelhas não fazem mel. Tem uma... panpanpan panpan** (Pondo a mão na cabeça e mudando o tom de voz, imitando voz de monstro.) Por que que era... (Breve pausa, após, aproximadamente cinco segundos, Caio chama atenção de Igor para leitura.) Vamos ler? Vamos?

DESCRIÇÃO: Para iniciar a revisão do texto, Caio lê o título e percebe que precisa de um sinal de interrogação e comenta isso já acrescentando o sinal ao título.

23. Trecho do processo de escritura número 08, 6º texto analisado

6ª ROEC/PON

APRENDIZ:	<u>Igor e Caio</u>
DINAMIZADORA:	<u>Mariana</u>
DATA:	<u>21/05/2012</u>

123. IGOR: Igor (Lendo o que acabou de escrever.)

124. CAIO: Eu faço o 'e' (Caio tenta pegar a caneta de Igor, mas ele não deixa. Igor começa a escrever a vírgula [,])

125. IGOR: **Completa a vírgula. Só fazer um mais um tra-cinho. (Levantando da cadeira e Caio pegando a folha e a caneta.) Só completar a vírgula L**

126. CAIO: (Falando simultaneamente a Igor.) **Não, Igor. É melhor o Igor e Caio (Caio escrevendo [e]) Ó, assim. Né melhor?**

DESCRIÇÃO: Mais uma vez Igor tenta separar o s nomes dos dois por vírgula e escreve a primeira metade da vírgula deixando a segunda metade para Caio completar, mas Caio não concorda e escreve um "e" por cima da vírgula, argumentando que com o "e" fica melhor.

24. Trecho do processo de escritura número 08, 6º texto analisado

7ª ROEC/PON

PRODUÇÃO DE TEXTO	
<u>Por que o dragão solta fogo?</u>	

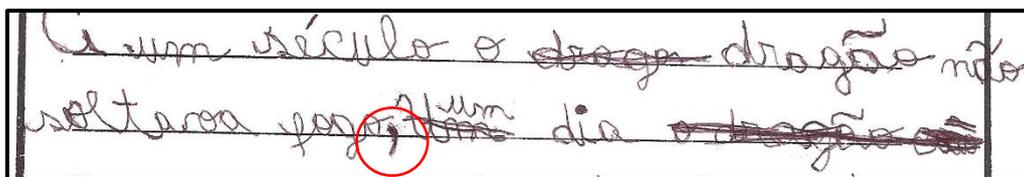
220. CAIO: (Respondendo a professora.) O dragão solta fogo. Por que Por que o dragão solta fogo. (Caio diz para a professora o título e ela sai de cena. Quando Caio termina de responder a pergunta da professora Igor demonstra ter se lembrado de alguma coisa e retorna para o título acrescentando a interrogação. Caio observando esse retorno comenta que ele esqueceu a interrogação.) **Esqueceu que isso é uma pergunta, né?**

221. IGOR: (Colocando o manuscrito na diagonal e mostrando para Caio o que acabou de escrever.) **Olha como a minha interrogação é bonita.**

DESCRIÇÃO: Ao perceber que Igor vai acrescentar o sinal de interrogação ao título, Caio comenta o esquecimento, ao que Igor responde mostrando o sinal de interrogação que colocou no título.

25. Trecho do processo de escritura número 08, 6º texto analisado

8ª ROEC/PON



322. CAIO: Igor, amigo dele. (Caio olhando para a folha e Igor rasurando o ponto final [.] o redesenha, transformando-o em uma vírgula [,] posterior a palavra “fogo” da segunda linha.)

323. IGOR: (Reclamando.) Nããão.

324. CAIO: Igor, Igor. Vo-você não vai fazer a minha ideia (Reformulando.) a sua ideia. A tia falou nó- um ajuda e o outro escreve. Você não pode colocar a sua.

[...]

329. IGOR: Só é, só é... Toda vez que coloca um ponto aí aqui, aí aqui vai ser a ideia do outro.

330. CAIO: Então, agora já é a minha ideia.

331. IGOR: (Mostrando o manuscrito para Caio e pousando a caneta indicando a mudança de sinal que já tinha feito.) Eu modifiquei um ponto pra uma vírgula.

DESCRIÇÃO: ao perceber que colocando ponto teria que escrever a ideia do Caio, sem dar continuidade à sua própria ideia, Igor rasura o ponto comenta que “mudou o ponto para vírgula”. Posteriormente também haverá a troca do “u” maiúsculo que precedia o ponto, pelo “u” minúsculo, após a vírgula.

ANÁLISE DAS ROEC/PON

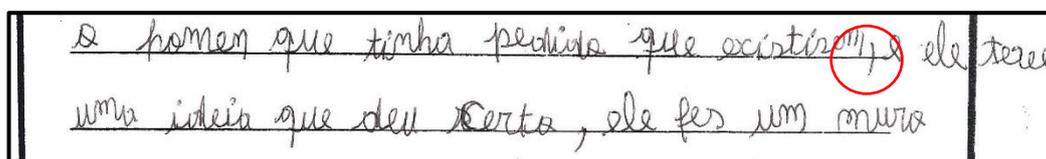
Assim como as situações de ROC/PON, as ROEC/PON apresentam variações das motivações de suas ocorrências. Os comentários demonstram preocupação com a forma gráfica do sinal de pontuação, percepção de necessidade de utilização, compreensão sobre funcionalidade e até “vícios de escrita”, identificados na tentativa de reprodução da fala no escrito.

5.1.5 Rasura Oral e Escrita Sem Comentário de Pontuação

ROESC/PON – Rasura Oral e Escrita Sem Comentário de Pontuação

26. Trecho do processo de escritura número 03, 1º texto analisado

1ª ROESC/PON

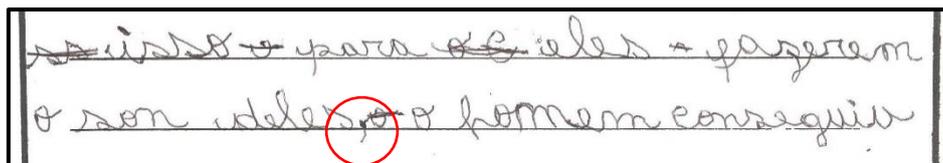


360. Caio: Va-vamos ler para ver se tem palavras repetidas como a tia disse. Ainda tem essa parte daqui. (Virando a folha.) Acho que ainda tem muito espaço. (Lendo.) O homem queria lugares e mais seres vivos, então na noite cai... (Parando de ler, corrige grafia que não é possível ser identificada.) na noite caiu uma estrela cadente e ele pediu que existissem ambientes:: ambientes e animais. No dia seguinte apareceu o que ele pediu, mas aconteceu um problema, os animais estavam morrendo, porque as pessoas não cui-cuidavam, cuidavam, só o homem (Caio acrescenta a vírgula, falando em voz alta.) **vírgula [,]** e ele teve uma ideia que deu certo. Ele fez um muro que sepa, que separava o ambiente natural do construído ele deixou uma parte aberta e colocou uma cachoeira para. (Caio finaliza a leitura e dá continuidade a escrita.) que [que].

DESCRIÇÃO: Relendo o trecho escrito, Caio acrescenta uma vírgula, falando “vírgula” e grafando o sinal de pontuação.

27. Trecho do processo de escritura número 04, 2º texto analisado

2ª ROESC/PON



322. IGOR: Tem que contar as pernas do M. (Apontando novamente o traçado e o desenho da letra 'm'.) Esses aqui ó, esses espaçozinhos. (Ditando as palavras e escrevendo, enquanto Caio, desenha sobre a mesa a letra 'm'.) o [o]... som [son]...de [de]... les [les]:: deles. ::: (**Igor acrescentando um ponto final [.]** após a palavra 'deles'.)

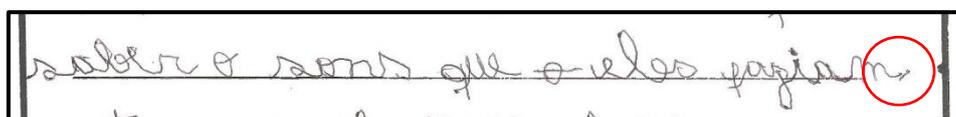
323. CAIO: (Apontando para o final da palavra [deles]) **Vírgula, vírgula, Igor! (Igor sobrepondo o sinal da vírgula ao ponto final [,])**::: O homem (Igor escrevendo [o]).

324. IGOR: Não tô entendendo nada que você quer fazer.

DESCRIÇÃO: durante a escrita do texto, Igor encerra o pensamento com ponto, mas Caio pede para Igor grafar vírgula e Igor atende transformando o ponto em vírgula.

28. Trecho do processo de escritura número 04, 2º texto analisado

3ª ROESC/PON



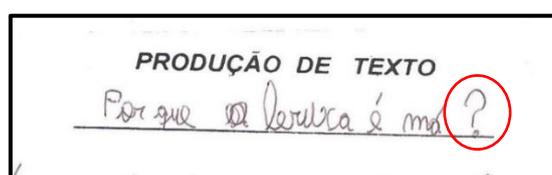
391. IGOR E CAIO: (Caio, acompanhando a leitura feita por Igor.) ... que eles faziam.

392. CAIO: (Pegando a caneta.) **Agora vamos colocar uma vírgula**::: (Pegando a caneta.) **Vamos lá. Como assim, você vai colocar.** (Entregando a caneta ao Igor.) **Você faziam vírgula...** (Igor, acrescenta a vírgula, após a palavra "faziam" [,.]) **Vamos lá**::: Agora vamos lá, leia.

DESCRIÇÃO: durante a revisão, Caio pede para Igor acrescentar a vírgula e Igor acrescenta.

29. Trecho do processo de escritura número 09, 7º texto analisado.

4ª ROESC/PON

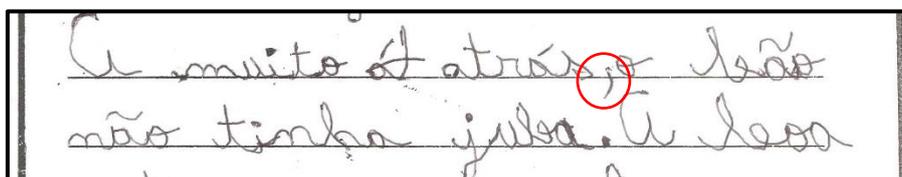


233. CAIO: (Caio, se espanta ao perceber que não colocou o sinal de interrogação junto ao título “Por que a bruxa é má” e o acrescenta ao título [?]) **Eita, é mesmo! Pense. (Falando e escrevendo.)**

DESCRIÇÃO: por entender que o título se trata de uma pergunta, após uma rápida releitura, Caio sente a necessidade de pontuá-lo com um sinal de interrogação e comenta que deve pensar.

30. Trecho do processo de escritura número 10, 8º texto analisado

5ª ROESC/PON



211. CAIO: Há muito tempo atrás::: (Murmurando enquanto Igor escreve [at]) empo atrás. Atrás, atrás, atrás (Silabando repetidamente.) a- trás, a- trás, a- trás, a- trás. (Igor olha para Caio e mostra o acento no primeiro ‘a’, [á] Caio, concordando, balança a cabeça positivamente.) :: Eita, errei. É no A-trás, apaga (Pegando na mão de Igor, traçando um risco sobre [át]) o ‘a’ não era o acento não era aí não, coloca no atrás. (Soletrando.) ‘a’ sem acento, (Igor escrevendo [atrás] enquanto Caio segue soletrando.) ‘t’, ‘r’, ‘a’, com acento, era aí o acento. Atrás. O leão...

212. IGOR: (Completando.) Não tinha juba. (Escrevendo [o leão])

213. CAIO: E sim era (Gaguejando, atrapalhado.) ah ah não tinha juba. (Aproximando-se de Igor pra ver o que ele escreve.)

214. IGOR: Não... [não]

215. CAIO: (Ditando.) ... tinha... [tinha]

216. IGOR: (Falando enquanto escreve.) ... tinha::: juba [juba]

217. CAIO: Sua vez. Pronto. **Há muito tempo atrás, vírgula. Igor, Igor, aqui ó, vírgula. (Indicando o sinal de vírgula que deve ser acrescentado após “atrás”. [,])** Há muito tempo atrás...

218. IGOR: O leão não tinha juba.

DESCRIÇÃO: Igor conclui o pensamento e a escrita, mas Caio chama a atenção de Igor para adicionar uma vírgula após a palavra “atrás” e Igor acrescenta sem comentários.

ANÁLISE DAS ROESC/PON

As Rasuras Orais e Escritas Sem Comentários de Pontuação, por não trazerem os comentários, assim como as RESC e ROSC/PON, limitam a análise

de sua ocorrência ao reconhecimento da intencionalidade de utilização da pontuação e à percepção dos alunos de que se pode e se deve pontuar o texto.

5.2 Números e reflexões sobre as rasuras de pontuação

Ao se investigar o desenvolvimento da escrita, a partir da compreensão de que escrever implica rasurar, e de que escrever em parceria permite maior ênfase ou visualização do erro, que por conseguinte, potencialmente constitui o objeto da rasura, torna-se indispensável a abordagem da rasura.

A partir da leitura dos manuscritos produzidos pela díade, das transcrições dos processos de produção e da audição dos vídeos gravados durante esses momentos de formulações e revisões de texto, foi possível quantificar as situações de rasuras de pontuação que vêm a constituir parte essencial do objeto pesquisado.

Vejamos os números no quadro e nos gráficos a seguir:

SITUAÇÕES ENVOLVENDO RASURAS DE PONTUAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITURA	ROC/PON	ROSC/PON	RESC/PON	ROEC/PON	ROESC/PON	TOTAL
003	0	1	1	2	1	5
004	2	0	0	1	2	5
005	0	0	2	2	0	4
006	1	0	0	0	0	1
007	0	0	3	0	0	3
008	1	0	3	3	0	7
009	0	0	2	0	1	3
010	0	0	0	0	1	1
011	0	0	1	0	0	1
012	0	0	0	0	0	0
TOTAL	4	1	12	8	5	30

LEGENDA:

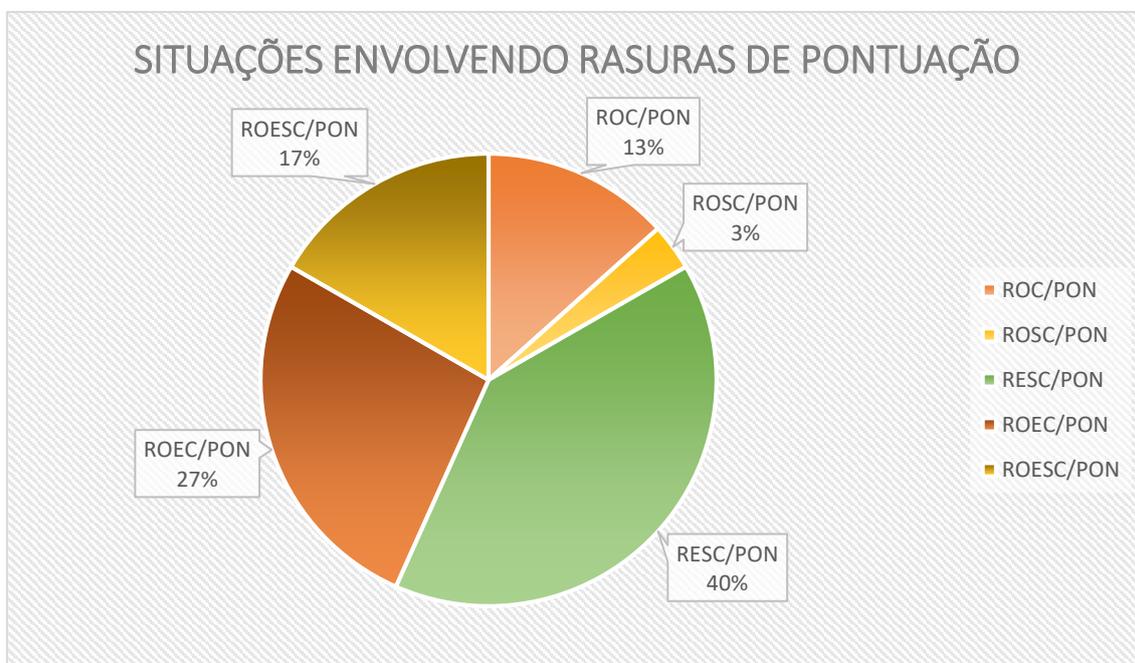
ROC/PON – Rasura Oral Comentada de Pontuação;

ROSC/PON – Rasura Oral Sem Comentário de Pontuação;

RESC/PON – Rasura Escrita Sem Comentário de Pontuação;

ROEC/PON – Rasura Oral e Escrita Comentada de Pontuação;

ROESC/PON – Rasura Oral e Escrita Sem Comentário de Pontuação.

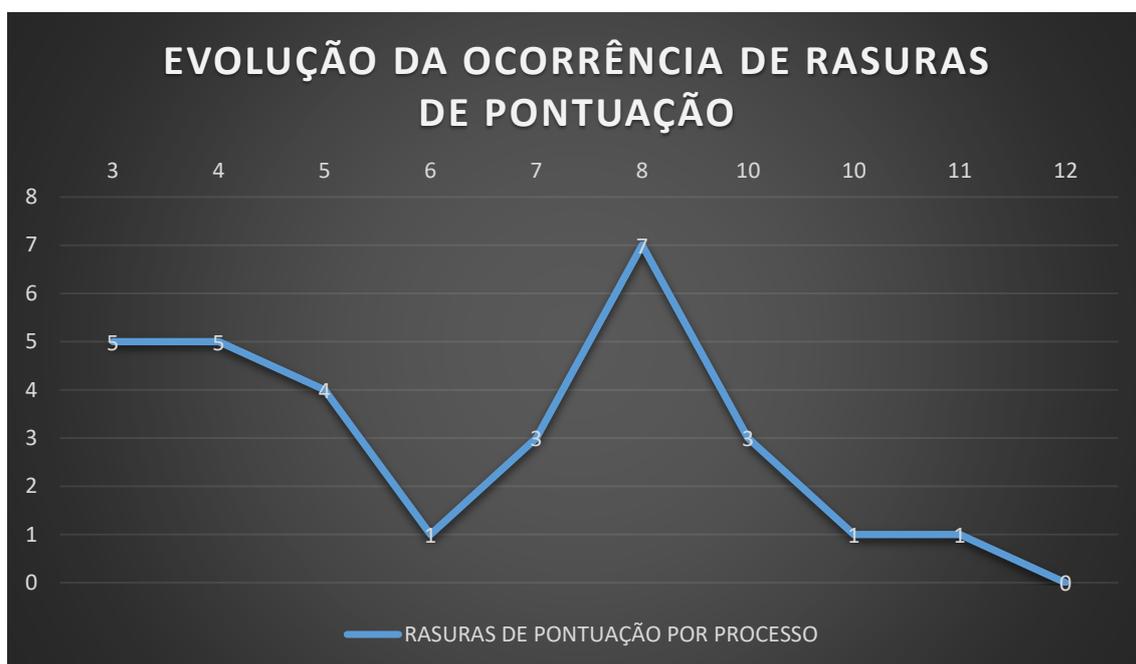


A leitura do quadro e do gráfico de quantificação das situações que apresentam rasuras de pontuação nos permitem resumir as ocorrências das

rasuras de pontuação classificando e quantificando suas subcategorias distribuídas entre os processos de escritura analisados.

As situações de rasura de pontuação, de modo geral, confirmam a ação reflexiva da produção de rasura. Seja qual for a categoria das rasuras de pontuação citadas, existe sempre alguma intencionalidade decorrente de um processo reflexivo presente na sua efetivação.

Vejamos o seguinte gráfico:



Ao observarmos o gráfico da evolução da ocorrência de rasuras de pontuação durante os processos de produção textual constatamos uma pequena variação inicial nos três primeiros processos, que evolui para um declínio no processo seguinte, mas retoma o aumento de rasuras no processo número 7 (o quinto processo analisado) chegando ao pico de 7 rasuras de pontuação no processo número 8 (o sexto processo analisado). A partir daí as rasuras voltam a diminuir até desaparecerem no último processo.

A oscilação das quantidades de rasuras pode traduzir a intencionalidade e a reflexão acerca da pontuação por se apresentar de forma crescente até a metade de todo o processo de produção e, em seguida, começar a diminuir gradativamente até deixar de acontecer no último processo.

Nesse sentido, a prática reflexiva ao longo dos dez processos de produção textual sugere a naturalização/aprendizagem do modo de pontuar, por meio da frequência do uso dos sinais de pontuação, já que apresenta sempre os mesmos sinais de pontuação durante todo o processo.

A observância de cada rasura de pontuação e do modo como cada uma se deu, tecnicamente nos permite afirmar que:

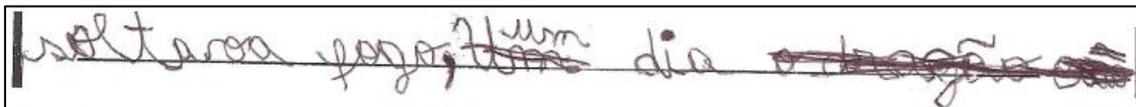
- ✓ Todos os textos apresentam sinais de pontuação, mas nem todos apresentam rasuras de pontuação;
- ✓ O total de rasuras de pontuação identificado nos dez (10) textos é de trinta e uma (31) ocorrências;
- ✓ A distribuição das rasuras nos textos é bastante heterogênea pois há texto em que não ocorrem rasuras de pontuação enquanto outros textos apresentam até sete (7) desses tipos de rasuras;
- ✓ O maior número de ocorrência de rasuras foi do tipo Rasura Escrita Sem Comentário – RESC/PON;
- ✓ A rasura que menos ocorre é a Rasura Oral Sem Comentário – ROSC/PON. Apenas um (01) registro;
- ✓ O maior número de rasuras ocorre no processo de nº 08, que identifica o sexto texto na sequência de análise, número que diminuiu substancialmente nos processos seguintes, até chegar a zero (0) no último processo de escritura;
- ✓ Há mais rasuras de pontuação sem comentários do que com comentários;
- ✓ Caio e Igor usaram apenas sinais de pontuação que já haviam estudado: ponto [.] , ponto de interrogação [?] e vírgula [,].

Segundo De Biasi (2010, p. 71), a rasura é a anulação de um segmento escrito, atitude da qual decorrem algumas alterações no texto que se escreve, quais sejam, de substituição, supressão, transferência, gestão e suspensão. Complementarmente, segundo Grésillon (2008, p. 84) seria “um apagamento visível, um traço legível” a partir do qual torna-se possível reconhecer os caminhos que levaram à versão final do texto.

Essa forma de pensar a rasura associada ao que se entende por pontuação, delineia, basicamente, a rasura de pontuação, categoria definida

como base para os desdobramentos que, conseqüentemente, surgem no curso das investigações e análises desse trabalho.

Abaixo, um recorte de um manuscrito seguido da transcrição²⁰ do diálogo da díade no momento da rasura.



Trecho do texto “Por que o dragão solta fogo?” (Caio e Igor, 14 de maio de 2012)

322. CAIO: Igor, amigo dele. (Caio olhando para a folha e **Igor rasurando o ponto final [.] o redesenha, transformando-o em uma vírgula [,] posterior a palavra “fogo” da segunda linha.**)

323. IGOR: (Reclamando.) Nããoo.

324. CAIO: **Igor, Igor. Vo-você não vai fazer a minha ideia (Reformulando.) a sua ideia. A tia falou nó- um ajuda e o outro escreve. Você não pode colocar a sua.**

325. IGOR: Um...

O estudante expõe a compreensão de que o ponto sinaliza que uma ideia foi concluída, no entanto, a sequência do texto se dá com a continuidade do parágrafo. Essa continuidade nos conduz à reflexão acerca da funcionalidade e compreensão das sinalizações utilizadas na pontuação de textos, pois, se para o estudante, escrevente novato, essa aplicação do ponto (.) foi suficiente para demonstrar a ideia de conclusão do enunciado, o que leva o leitor mais experiente em leitura e escrita à utilização, de forma mais complexa, de sinais de pontuação para a compreensão do texto?

A intenção aqui é enfatizar a simplicidade e a praticidade que envolve o raciocínio de quem ignora a existência de uma diversidade de questões acerca da pontuação, como o escrevente novato. Como por exemplo, as possibilidades de escolha entre o ponto e a vírgula baseadas apenas na escolha de quem complementa ou acrescenta uma ideia ao texto.

Algumas vezes fica claro que Caio e Igor compreendem a vírgula como um sinal que serve para dividir o texto, sem se atentarem à mudança de assunto, mais se importando com o fato de ter ou não que passar a vez de sugerir ideias

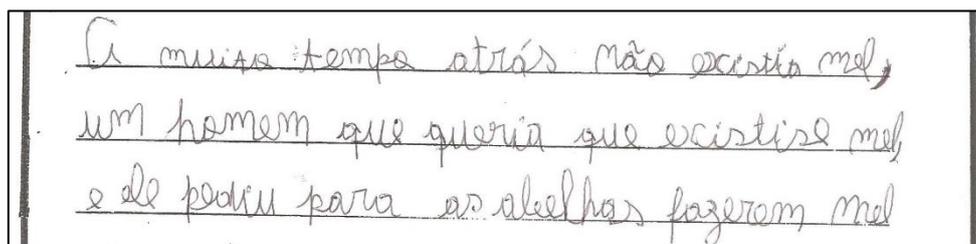
²⁰ Os turnos nos quais as rasuras e comentários acontecem aparecem em destaque.

para o colega. Essa percepção pode ser um indicativo de que, se a produção fosse individual, talvez ele desse preferência ao ponto ou não houvesse sinal de pontuação algum nesse momento.

Ao substituir o ponto por uma vírgula, Igor não altera o texto que viria depois. Mesmo tendo trocado também a letra maiúscula (que deve ser usada após o ponto) pela minúscula (que se usa após a vírgula), demonstra que a alteração, de ponto para vírgula, refere-se apenas à vontade de continuar escrevendo segundo a sua própria ideia, pois de acordo com o entendimento de ambos, a simples colocação do ponto implica em mudança de ideia, mudança de “autor”.

Num outro processo de escritura, a situação se inverte. Mais atentos ao resultado da pontuação utilizada, ocorre uma demonstração de compreensão acerca da funcionalidade dessa. Há a substituição de um ponto por uma vírgula sob a argumentação de que a frase ainda não acabou e, por isso, não se deveria usar ponto. No entanto, a ideia havia sido concluída e a substituição do ponto por vírgula fica, para nós, no campo da subjetividade: entre a dificuldade do aluno em utilizar a pontuação e a vontade de continuar escrevendo.

Segue-se o exemplo com o recorte do manuscrito e a transcrição dos turnos de fala do momento da rasura:



Trecho do texto “Por que a abelha faz mel” (03 de maio de 2012).

276. CAIO: É. (Indo escrever.) Há muito [A muito] muito ::: (Falando com ênfase.) teeeempo atrás [tempo] ::: (Silabando ao passo que escreve.) a-trás, [atrás] atrás ::: não não existia [não existia] (Silabando ao passo que escreve.) tia :: mel [mel]. (Igor está disperso e Caio parando de escrever, chama sua atenção para a combinação da história.) O homem que queria saber o gosto dele é man-man-man mandou (Tossindo.) pedir para as abelhas fazerem o mel, mas elas não aceitaram. (Perguntando a Igor se está de acordo com a sugestão.) Quer?

277. IGOR: Pode ser.

**278. CAIO: (Caio colocando o sinal de pontuação e Igor aproximando-se.)
Ponto, (Corrigindo e acrescentando a vírgula após 'mel' [,]) ah não, vírgula
por que tá na mesma história:: na mesma frase.**

Concluídas as análises, encaminhem-nos para as nossas últimas considerações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da sua história, a escrita ocidental passou por transformações que envolveram desde a sua forma de traçado até o significado de seus caracteres. Dentre as grandes evoluções que se pode apontar, destaca-se a utilização de sinais de pontuação.

Inicialmente utilizados para orientar as pausas de oralização do texto lido, a pontuação assumiu, gradativamente, mais formas e funções em relação às suas possibilidades de uso. Segundo Rocha (1998), a pontuação sofre influências do tipo de leitura (oral ou silenciosa – visual) realizado em cada época. Ela enfatiza a tendência de pontuação relacionada à gramática que permeia os textos da atualidade, controversamente às épocas passadas em que a pontuação estava mais relacionada à prosódia.

Nesse ínterim de utilização da pontuação na produção de textos, as atenções dos estudos didáticos desenvolvem-se acerca de questões que levem à compreensão da sua aprendizagem, de investigações que tentam explicar quando e como a pontuação de textos começa a fazer sentido e/ou se fazer presente nas produções textuais escritas de alfabetizandos e alfabetizados. Ou ainda, quando a pontuação deve ser introduzida no currículo escolar e quais as metodologias mais adequadas ao seu ensino.

Emília Ferreiro (1999), Chacon (2003) e Corrêa (1994) abordam aspectos didáticos acerca da pontuação de textos a partir de pesquisas que têm objetos e questionamentos distintos, no entanto, há em comum a preocupação em entender o modo de pontuar de escreventes novatos, estejam eles em qualquer faixa etária.

A partir dessa mesma inquietação, este estudo contribui para o entendimento dos mecanismos que envolvem o ato de pontuar, por meio das rasuras de pontuação.

As contribuições da enunciação e da genética textual constituem parte fundamental da elaboração do pensamento que levou à análise e aos resultados dessa pesquisa. Resultados estes que não apontam um veredicto ou uma

fórmula, mas que reconhecem a importância de todo o **processo de produção textual** e da observação minuciosa de cada aspecto que o compõe, para que se torne possível identificar algum resultado e, principalmente, conseguir perceber os ganhos didáticos e/ou metodológicos que as práticas adotadas podem proporcionar.

Desse modo, as reflexões acerca das rasuras e da escrita colaborativa lançam nova luz sobre as perspectivas de ensino, aprendizagem e utilização de pontuação, pois sugere uma dinâmica cíclica que envolve e incentiva a possibilidade do retorno ao texto, da negação e reconstrução e/ou reorganização do escrito em relação à pontuação.

Mas não é só isso. Essa nova perspectiva se traduz por meio das categorias de rasuras de pontuação elencadas a partir dos diálogos da díade, pois cada trecho do processo de produção textual que mostra os diálogos dos quais resulta uma rasura de pontuação revela as intenções do escrevente ao rasurar e, desse modo, podem contribuir para a elaboração e/ou observação de diagnóstico de aprendizagem sobre o assunto, haja vista que cada uma dessas formas de rasura de pontuação identificadas está inserida num contexto que, por sua riqueza e complexidade de informações, colabora para a compreensão do modo de pontuar.

Nesse sentido, é pertinente que se observe, nos tipos de comentários encontrados nos diálogos da díade, que as hipóteses formuladas e/ou reforçadas pelos estudantes podem ser de significativa contribuição para a aprendizagem do uso de pontuação nos textos. A exemplo das combinações para continuidade da escrita, quando Caio e Igor estabelecem juntos que se usassem vírgula, a ideia do início do parágrafo deveria continuar, mas se usassem ponto, uma nova ideia deveria ser escrita a partir dali.

Essa conduta deixa transparecer algo que já foi ensinado e que, por conta própria, a díade colocou em prática estabelecendo uma regra para pontuar. Por sua vez, esse comportamento nos traz de volta uma reflexão acerca da necessidade do **ensino da pontuação** de texto para que ela ocorra efetivamente.

Cabe-nos enfatizar que, nos textos produzidos por Caio e Igor aparecem apenas três tipos de sinais de pontuação: ponto [.] , ponto de interrogação [?] e vírgula [,]. Os pontos (final e de interrogação), são sinais que lhes foram ensinados anteriormente ao início do projeto que deu origem aos dados, mas vírgula foi inserida nos estudos a partir da curiosidade dos próprios alunos.

Este é um fato relevante porque ambos os componentes da díade já eram leitores que tinham uma certa prática e regularidade com o exercício da leitura²¹ de livros infantis diversos, no entanto, limitaram a utilização de sinais de pontuação a alguns dos sinais aprendidos nas aulas da escola.

Tudo isso reafirma a assertiva dos PCN de que a aprendizagem da pontuação depende de seu ensino. A difícil tarefa de pontuar demanda um conhecimento técnico inicial e, também, o estudo a partir de leituras e produções de textos que possibilitem a abordagem dos sinais de pontuação como objetivo de aprendizagem.

Num breve retorno aos resultados da pesquisa é possível observar que ao compararmos as quantidades de rasuras de pontuação com comentários, sejam elas, orais, escritas ou orais e escritas, (ROC/PON, REC/PON e ROEC/PON), com as rasuras de pontuação sem comentários (ROSC/PON, RESC/PON e ROESC/PON), chegaremos a um número mais expressivo de RESC/PON – rasura escrita sem comentário de pontuação.

Neste sentido, é importante ressaltar que mesmo as rasuras de pontuação que não acontecem oralmente – RESC/PON (rasura escrita sem comentários de pontuação) – apontam indicadores do que as motivou, pois obedecem uma linha de raciocínio exposta durante o desenvolvimento dos processos de produção textual.

Este comportamento, por sua vez, demonstra uma evolução para a consolidação de um conhecimento construído num processo de trocas de experiências entre os pares que compõem a díade. Como é o caso das

²¹ Situação que se pode comprovar nos próprios vídeos quando um comenta com o outro sobre os pontos que cada um que recebeu pela leitura de determinado número de livros num projeto de incentivo à leitura desenvolvido na escola.

combinações para o uso da vírgula ou do ponto em situações determinadas pela díade.

Outras constatações que podem ser relevantes partem da curva evolutiva da ocorrência de rasuras de pontuação. Ela pode ser o elo de ligação ou o ponto de partida para novas investigações acerca da utilização destes sinais por escreventes novatos, pois evidencia a autonomia diante da escolha de cada sinal.

Nos diálogos ocorridos durante os processos de escrita, a díade apresentou a possibilidade de rasuras orais, escritas, orais e escritas e estas com ou sem comentários de pontuação, o que nos remete de volta ao ponto de partida desta pesquisa, pois destas rasuras surgem parte das respostas ao questionamento “como crianças recém-alfabetizadas usam sinais de pontuação na produção dos seus textos?”

Após todo o estudo é possível concluir que a partir da instrução e incentivo ao uso dos sinais de pontuação e, adentrando aos detalhes e especificações do assunto, crianças recém-alfabetizadas conseguem inserir os sinais de pontuação às escrituras.

A metodologia de retomada do texto com a possibilidade de rasura evidenciou as possibilidades de ocorrência de rasura de pontuação permitindo a discriminação de diferentes formas de pontuar, partindo, por consequência, de diferentes formas de pensar a pontuação do texto também se mostra como eficiente forma de inserção da pontuação.

No caso da produção em díades, duas linhas principais de motivações ao uso de pontuação são facilmente identificadas: a constatação da necessidade de enquadrar o texto nos padrões convencionais da escrita (com a utilização de sinais de pontuação) e a satisfação pessoal de cada membro da díade em fazer prevalecer a sua ideia acerca do tema desenvolvido.

Embora os resultados alcançados nesta pesquisa sejam de grande relevância no tocante à pontuação de textos por escreventes novatos, as pesquisas acerca deste tema, talvez no campo da psicolinguística, ainda se fazem necessárias para apurar, por exemplo, como ocorrem as situações

pontuacionais sem rasura. A reflexão do escrevente acerca da pontuação pode ser “espelho” ou “reflexo” de algum outro fenômeno que explique a escolha da (não) utilização de pontuação?

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Temas em debate**. Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas. (77). São Paulo:1991.

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>, acesso em, 07/01/2016, 07:58.

ARRIVÉ, M. Lettre, écriture et poésie dans la réflexion de Benveniste. In: **Linguiste et littérature**.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: As não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. **3ª ed.** São Paulo: Hucitec, 1986.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**; tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. São Paulo, ed. nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

_____. **Problemas de linguística geral II**; tradução de Eduardo Guimarães. **2ª ed.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BIASE, Pierre-Marc de. **A genética dos textos**. Porto Alegre: Editora Universitária da PUCRS, 2010.

_____. **Qu'est-ce qu'une rature? Ratures et Repentirs**, (5ème colloque du cicada, Université de Pau, 1-3 décembre 1994) textes réunis par Bertrand Rougé, Publications de l'Université de Pau, 1996, pp. 17-47.

BRASIL. **Ciência sem fronteira**

<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/cnrs>. Acesso em 02 de abril de 2016, às 14h12min.

BRASIL, MEC, Secretaria de educação fundamental. Programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. **Pontuação: a gramática da legibilidade**. Telma Weisz. **v.3**, Brasília, 2001, in:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf. Acesso em 02 de abril de 2016, 14h40min.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CAGLIARI, G. M. e CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2ª ed. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2004.

_____. **Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada**, Educação e Pesquisa, São Paulo, Ahead of print, abr., 2012.

_____. **Escutar o invisível Escritura & poesia na sala de aula**, UNESP, São Paulo, 2008.

_____, D'efeitos d'a (Língua): o fenômeno linguístico "homortográfico". In: CALIL, Eduardo. **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, Um manuscrito escolar e a interferência da homonímia no processo de escritura. **Revista do Gelne, volume 6, nº 2**, João Pessoa: Idéia. (pg. 61 – 72) ISBN: 1517-7874, 2004.

_____, A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série. In: ZOZZOLI, Rita, OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 10-35.

CALIL, E. e CORDEIRO, M. Rasuras orais em alunas de diferentes níveis socioeconômico e cultural, in **XVII Congresso internacional asociación de lingüística y filología de américa latina (ALFAL 2014)**, João Pessoa - Paraíba, Brasil. Disponível em <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0699-1.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2015.

CATACH, N. La ponctuation. In: **Lengue française, nº 45**. Paris: Larousse, 1980. [http://www.jstor.org/stable/41557984?seq=1#page scan tab contents](http://www.jstor.org/stable/41557984?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em 12/07/2015, 18:30.

CHACON, Lourenço. Oralidade e Letramento na construção da pontuação. In: **Anais do 5º encontro do Celsul**, Curitiba, 2003 (35-49).

CORRÊA, M. L. G. Pontuação: sobre seu ensino e concepção, in: **Leitura: Teoria e prática**, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB) ano 13, nº 24, dez. 1994.

DAHLET, V. **As (man)obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanistas, 2006.

_____. **A pontuação e as culturas da escrita**. Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2006.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FELIPETO, C. **Rasura e equívoco: no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: EDUEL, 2008.

_____. Erro imprevisível: possibilidade esquecida da língua. In: CALIL, Eduardo. **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.

FENOGLIO, Irène. **Conferência (ITEM/ENS/CNRS)**, na PUCRS, promovida pelo DELFOS – Espaço de Documentação e Memória Cultural. Em 14 de novembro de 2012, (Tradução de Marie-Hélène Paret Passos)

FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: FERREIRO, Emília; PONTECORVO, Clotilde; MOREIRA, Nadja R.; HIDALGO, Isabel G. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLORES, V. do N. e TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2013.

GRÉSILLON, Almuth. **Alguns pontos sobre a história da Crítica Genética**. Texto apresentado no Colóquio "Os Caminhos da Criação", Gargano, Itália, 1990.

_____. **Elementos de crítica moderna: ler os manuscritos modernos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written language**. England: Oxford University Press, 1989.

LEMO, Cláudia T. G. de. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

MARTIN, R. O escrito como espaço de convenções, in: CATAH, N. (org.) **Para uma teoria da língua escrita**. Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Ática, 1996.

MARTIN, P. **Punctuation et structure prosodique**. Paris: Université Paris Diderot Sorbonne Paris Cité & Centre de Linguistique Interlangues, Lexicologie, Linguistique Anglaise et de Corpus – Atelier de Recherche sur la Parole (CLILLAC-ARP EA 3967).

Michaelis: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda. <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=8a3Ob> consulta realizada no dia 25 de agosto de 2016, às 02:32.

MOREIRA, Nadja da costa Ribeiro. **O nome próprio na aquisição da escrita - A construção da nasal pré-consonantal**. Tese de doutorado, PUC, São Paulo, 1991, 165 p.

REY-DEBOV, J. À procura da distinção oral/escrito, in: CATAH, N. (org.) **Para uma teoria da língua escrita**. Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Ática, 1996.

ROCHA, I. L. V. **O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva**. DELTA. São Paulo, v. 13, n. 1: 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501997000100005&script=sci_artt_ext Acesso em: 18 DE JUNHO DE 2015.

_____. Aquisição da escrita: o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam. **Revista de Letras – Nº. 31 - Vol. (1/2) jan./dez.** – 2012.

TOURNIER, C. Historie des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours. In: **Langue française, nº45**, 1980, La ponctuation, pp. 28-40. http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_45_1_5261. Acesso em 08/09/2015.

VASCONCELOS, Adson. **Coleção Aprender juntos. 3ª ed.** São Paulo: Edições SM, 2012.

As letras dos romanos: **tipógrafos.net**, in: <http://tipografos.net/tipos/letra-dos-romanos-2.html>. Acesso em 09 de abril de 2016, às 15h50min.

Criativosfera: **escola de design** Aula 2 – História da Comunicação <http://criativosfera.com/aula-02-historia-da-comunicacao/> Acesso em 09 de abril de 2016, às 15h40min.

Idade Média: **imagensins e cotidiano**: <http://www.idademediaimagenscotidiano.com.br/>. Acesso em 09 de abril de 2016, às 16h.

Info Escola: **navegando e aprendendo**, in: <http://www.infoescola.com/civilizacoes-antigas/escrita-cuneiforme/>. Acesso em 09 de abril de 2016, às 15h30min.

_____. <http://www.infoescola.com/civilizacao-egipcia/pedra-de-roseta/>. Acesso em 20 de setembro de 2016, às 8h40min.

Project Gutenberg: **self publishing press. Escriptura contínua** - http://gutenberg.us/articles/scriptio_continua. Acesso em 02 de abril de 2016, às 14h08min.

Sistemas de escritas: **tipógrafos.net**, in: <http://tipografos.net/escrita/uncialis.html>. Acesso em 09 de abril de 2016, às 15h45min.

ANEXOS

1. Normas de transcrição em word:

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO EM WORD

Obs.: deve-se considerar que essas normas servirão de apoio para o ELAN, e poderão ser reajustadas em função de suas especificidades.

1. Nomeação do arquivo:

- a. Para evitarmos confusões e perda de trabalho feito, cada arquivo deve ser nomeado do seguinte modo: **003_20 04 2012_CAIO_IGOR [1]**

Onde:

003 = número da filmagem

20 04 2012 = data da filmagem

CAIO_IGOR: dupla filmada (colocar sempre os nomes em ordem alfabética)

Colchetes indicando a versão da transcrição. A cada vez que versão for enviada para Calil, este número deve ser alterado para que ele saiba qual é a versão mais recente.

2. Margens: Superior e esquerda 3cm; Inferior e direita 2cm;
3. Usar a fonte Times New Roman 12, espaçamento 1,5 (sem espaço entre as linhas), modo justificado, para toda a transcrição.
4. Manuscrito escolar:
 - a. Antes de se iniciar a transcrição, apresentar a **imagem do manuscrito escolar**. Em outra página (usar o recurso “quebra de página”), apresentar a “transcrição normativa”, com correção ortográfica e apenas os sinais de pontuação mais importantes. Cada sinal de pontuação e a letra maiúscula correspondente, acrescentado pelo bolsista, deve ser destacado em vermelho, para sabermos que

não foi o aluno que o fez.

- b. No momento, não faremos a **transcrição normativa**. Isso poderá acontecer posteriormente, em função das questões de pesquisa de cada pesquisador.
- c. Para os dados da Escola Criar não será necessário a **transcrição diplomática**, uma vez que é possível ler bem, na maior parte dos casos, o texto original. Este tipo de transcrição, caso necessária, poderá ser feita pelo pesquisador, em sua dissertação ou tese.
- d. A partir do momento que a dupla escrever, após a indicação do tempo que vem acontecendo a cada 2 ou 3 minutos de filmagem, deve-se colocar a imagem do fragmento do manuscrito escolar. Este fragmento corresponderia ao que foi escrito naquele momento do diálogo, durante aquele tempo cronometrado e deve ser apresentado antes de se iniciar a transcrição deste trecho. Assim, o leitor poderá ver primeiro o produto final (imagem do fragmento do manuscrito) e depois terá acesso ao que foi conversado durante o momento em que este fragmento foi escrito. O tamanho de um fragmento não deve ultrapassar a escrita de duas ou três frases.

5. Rubrica:

- a. É graficamente indicada apenas pelo uso de parênteses, podendo estar posicionada antes, no meio ou no final da fala do aluno. Esta decisão deve respeitar o momento em que o evento aconteceu.
- b. Tem por função recuperar o contexto visual, pragmático e sonoro da filmagem. Com foco sobre os elementos importantes para a compreensão do processo de escritura em ato, ela deve conter informações contextuais, paralinguísticas, suprasegmentais, entonacionais, gestuais, expressivas, indicações de quem escreve, das direções do olhar, de quem está falando em *off*, do tom de voz ou entonação, etc.
- c. Na rubrica, indicar quando a escrita é simultânea à fala, se o modo de falar foi silabado, o tom de voz do aluno ou algum outro caso em que há a voz acompanha o texto.

6. Colchetes:

- a. Os colchetes indicam o que o aluno escreveu no momento em que escreveu. A cada momento que algo foi grafado ou rasurado sobre a folha de papel, deve ser indicado na transcrição. Exemplos:

- i. O aluno está falando “era uma vez”, mas escrevendo “veis”, a

notação deve ser: Caio: era uma vez [veis].

- ii. O aluno está em silêncio e escrevendo: (Caio escrevendo [era])
- iii. O aluno escrevendo enquanto o outro fala: Igor: (falando com ênfase) Tem que colocar era uma (Caio escrevendo [era]) vez.
- iv. O aluno rasura: Caio: Eu acho que errei (rasurando o 'i' e o 's'[veis])

7. Fala sobreposta:

- a. Quando houver fala sobreposta, indicar como sinal **L**, acompanhada de rubrica no turno que se sobrepôs à fala de quem estava falando. Por exemplo:

67. PROFESSORA: já deu mais ou menos pra ter uma ideia como vai fazer : : depois é a **L**Marília né.

68. IGOR: (falando junto com a professora, chamando-a) tia!

8. Numerar automaticamente todos os turnos de fala. É imprescindível que a numeração seja automática para que o trabalho não precise ser refeito quanto houver engano na marcação do turno, e for necessário acrescentar ou retirar turnos.

9. A transcrição não pode ser feita dentro de uma tabela.

10. Marcar o tempo cronometrado a cada 2 a 3 minutos.

11. Dividir a transcrição em sete momentos, quando houver:

- a. Momento da organização da sala;
- b. Momento da leitura ou da roda de conversa;
- c. Momento da apresentação da proposta/consigna (geralmente a filmadora está dirigida para o quadro branco);
- d. Momento do planejamento (combinação) da díade;
- e. Momento da formulação/tradução (escrita);
- f. Momento da leitura para a professora;
- g. Momento do desenho.

12. Rasura:

- a. Quando for possível recuperar o que foi rasurado: [pela]
- b. Quando não for possível recuperar o que foi rasurado [xxxx]
- c. Quando algo for acrescentado, suprimido, deslocado ou substituído graficamente, isso pode ser informado pela rubrica, sendo necessário colocar entre colchetes o que foi de fato grafado.

13. Deve-se transcrever toda a filmagem, desde o momento em que se estiver captando

a voz do aluno e da professora até o momento em que terminam o manuscrito e a professora o recolhe. Caso tenha sido filmado o momento em que desenham não é necessário transcrever, apenas fazer a descrição detalhada do que aconteceu neste momento.

14. A partir do momento em que os alunos começam a escrever, sublinhar sempre o nome do aluno que está escrevendo. Isto é, deixar sublinhado o nome no início do turno. Deste modo, sempre ficará claro quem está com a caneta na mão. Se houver mudança de caneta, deve-se mudar o sublinhado, indicando quem está neste momento com a caneta na mão.
15. Usar (SI) para segmento ininteligível.
16. Usar :: para pausa curta (até mais ou menos 3 segundos); usar ::: para pausa média (mais do que 3 segundos). Dependendo da pausa, a rubrica pode complementar a informação.
17. Repetir a vogal ou a consoante quando foi foneticamente prolongada pelo aluno.
18. O bloco ■ destaca o tempo (minuto:segundo).
19. Iniciar turnos de fala com letra maiúscula, exceto quando a mudança de turno for proveniente de interrupção de outra pessoa. (1) Se, após a interrupção, o falante continuar sua fala, seu turno é antecedido por reticências e iniciado com letra minúscula. (2) Quando houver interrupção, mas o falante que interrompeu der continuidade à fala do enunciador anterior, deve-se manter reticências e letra minúscula.

(1)

70. MARÍLIA: Aí, o cachorro.

71. SOFIA: Tia!

72. MARÍLIA: ... faz au-au e o gato miau.

(2)

80. SOFIA: ...den... tro (Sofia falando, de forma segmentada, e escrevendo[dentro]).

81. MARÍLIA: ...do vulcão... L

82. SOFIA: ...do vulcão (Sofia escrevendo [vucão]).

20. Quanto à grafia de algumas “expressões”, deve ser escrito: humrum, hum, ô, ó, oia, pra, tá, tô, hã, ah, tava, oxe, eita, né, nera, perai, num.
21. Os alunos costumam omitir, no caso de verbos no infinitivo, o “r” final. Outra situação é a escrita de “vamo” para “vamos”, “dexa” para “deixar”. Deve-se também transcrever “andar”, “correr”, “vamos”, “deixa”. Ou seja, escrever ortograficamente, exceto nos casos mencionados no tópico 20.
22. A silabação é marcada pelo uso de reticências. Por exemplo, Sofia está falando e escrevendo “girafa” de forma silabada. Deve ser transcrito gi... ra... fa.

2. Atividades sobre pontuação do livro didático:

(VASCONCELOS, Adson. Coleção aprender juntos português: 2º ano ensino fundamental. 3ª ed. São Paulo, Edições SM, 2010).

IDEIAS E CONCEITOS- CHAVE DA SEÇÃO

Nesta seção, são introduzidos os estudos referentes aos sinais de pontuação como recurso da língua escrita.

Gramática

Nossa língua

Sinais de pontuação

Na fala, utilizamos a altura da voz, as pausas, a ênfase e as expressões do rosto para revelar nossa intenção.

Na escrita, não podemos contar com esses recursos. Por isso, usamos os **sinais de pontuação**.

1 Observe os sinais de pontuação que foram usados nestas frases.

F — Que perguntinha
ingênua!
P F — Você não é uma princesa
encantada?
P F — Sou. Mas e você?
F P — Eu sou sua fada
madrinha.
P — Mas você é tão diferente!



a) Coloque F diante das falas da fada e P diante das falas da princesa.

b) O travessão — foi utilizado diante de cada frase para indicar:

- o uso de letra maiúscula
- o final da frase
- a fala das personagens
- o meio da frase

c) O ponto de interrogação ? é usado para indicar uma pergunta. Transcreva a pergunta que cada personagem fez no trecho acima.

Fada	— Você não é uma princesa encantada?
Princesa	— Mas e você?

178 cento e setenta e oito

Atividades da seção

- Leia com os alunos o parágrafo introdutório e faça-os recordar que, ao falarmos, contamos com diversos recursos para revelar nossa intenção: entonação, altura da voz, pausa, silêncio, etc. Recorde também que os gestos, o olhar e as expressões faciais são outros recursos que nos ajudam a interagir oralmente diante das pessoas. Leve-os a perceber que não contamos com esses mesmos recursos na escrita.
- Auxilie os alunos na resolução da atividade 1. É importante que eles atendam às solicitações do item a

para que possam resolver os itens seguintes.

Reforce a ideia de que o travessão, no contexto em que aparece, foi usado para indicar a fala das personagens.

- No item c da atividade 1, deixe claro que o ponto de interrogação indica um questionamento. Na escrita, é usado, geralmente, no final do enunciado que representa uma pergunta direta.
- Na atividade 2, esclareça que o ponto de exclamação geralmente é usado em frases que expressam sentimentos, emoções ou ordem. É usado também para reforçar,

destacar o sentido ou conteúdo de uma palavra ou frase.

- Na atividade 4, sistematize a ideia de que, no texto escrito, as reticências servem para indicar a interrupção de uma ideia, de uma sentença não concluída intencionalmente ou não.

Atividades complementares

- Transcreva no quadro de giz as frases que seguem e leia-as uma a uma, para que os alunos percebam a entonação adequada. Depois, peça que apresentem situações em que elas podem ser usadas:
Hoje tem aula? / Hoje tem aula. /
Hoje tem aula! / Hoje tem aula...

COMPETÊNCIAS

I. Dominar diferentes linguagens

Habilidades: (B) Ler e compreender texto verbal e não verbal.

(B) Identificar elementos em texto.

II. Compreender fenômenos e processos

Habilidades: (B) Identificar sinais de pontuação e suas utilizações.

(B) Identificar efeitos de sentido produzidos pelo uso de pontuação expressiva.

(G) Inferir, a partir de premissas, chegando à conclusão.

(B) Localizar informações explícitas no texto.

2 O ponto de exclamação **!** é usado em frases que expressam emoções.

a) Transcreva do texto as frases com ponto de exclamação.

— Que perguntinha ingênua!

— Mas você é tão diferente!

b) O que essas frases demonstram?

dor alegria surpresa tristeza

3 Geralmente, o ponto **.** indica o fim de uma frase.

a) Em que frase da fada há ponto?

— Eu sou sua fada madrinha.

b) Transforme essa frase da fada em uma pergunta.

— Eu sou sua fada madrinha?

4 Leia esta tira e observe a pontuação usada.



Turma da Mônica, de Maurício de Sousa.

a) As reticências **...** indicam uma interrupção na frase. Por que todos os balões terminam com reticências?

Porque as histórias continuam, nenhuma das frases foi terminada.

b) No segundo quadrinho, os dois-pontos **:** foram empregados para indicar a fala de que personagem?

De Chapeuzinho Vermelho.

c) A menina do terceiro quadrinho é muito comilona. A mãe dela também está contando uma história infantil? Comente.

Não, ela está lendo uma receita culinária.

• Transcreva esta anedota no quadro de giz para que os alunos a pontuem.

O gênio
 O pai todo orgulhoso exhibe o filho aos amigos(.)
 (-) Ele já conhece as letras do alfabeto, não é filhinho(?)
 (-) Sim, papai(.)
 (-) Qual é a primeira letra do alfabeto, filhinho(?)
 (-) É a letra A(.)
 (-) Viram(?)
 (-) E o que vem depois da letra A, filhinho(?)
 (-) Depois do A(?) hum(. . .) Já sei
 (!) Depois do A, vêm as outras letras, papai(!)

IDEIAS E CONCEITOS- -CHAVE DA SEÇÃO

Nesta seção, são retomados os sinais de pontuação por meio de uma narrativa sobre um menino que engoliu sinais de pontuação. O objetivo é propiciar uma reflexão acerca do uso desses sinais de maneira lúdica.

Nossa língua

Sinais de pontuação

A mania de Filipe de perguntar sobre tudo fez com que sua mãe o levasse ao médico. Quando o médico viu na radiografia que o menino havia engolido um ponto de interrogação, recomendou à mãe que desse um certo remédio para Filipe três vezes ao dia.

Pontos na barriga

A mãe fez como o médico mandou: deu uma colherada de ponto final, logo após o café. No almoço e no jantar, a mesma coisa: outra colherada de ponto final.

Um pouco antes de dormir, Filipe procurou a mãe.

— Mãe, estou com a barriga meio embrulhada e...

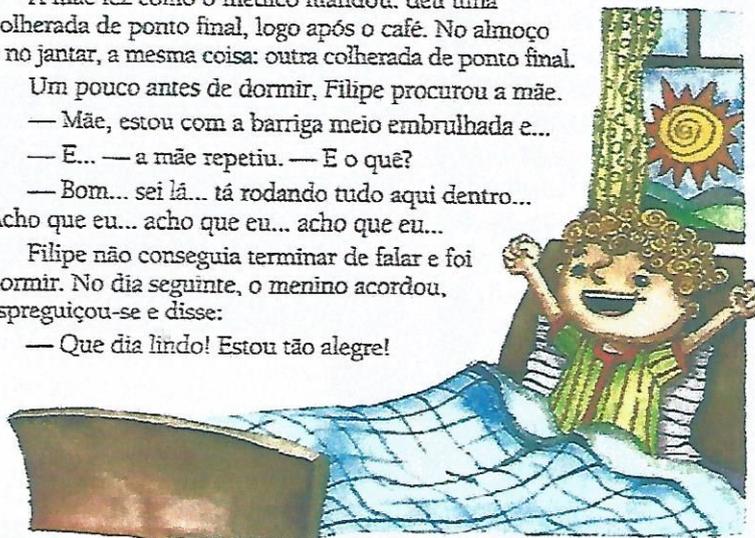
— E... — a mãe repetiu. — E o quê?

— Bom... sei lá... tá rodando tudo aqui dentro...

Acho que eu... acho que eu... acho que eu...

Filipe não conseguia terminar de falar e foi dormir. No dia seguinte, o menino acordou, espreguiçou-se e disse:

— Que dia lindo! Estou tão alegre!



A mãe levou Filipe ao médico de novo. Quando ele viu a nova radiografia da barriga do Filipe, levou o maior susto.

— O ponto de interrogação não está mais na barriga do seu filho. O ponto de interrogação se transformou num ponto de exclamação! Por isso é que ele está assim!

Tania Alexandre Martinelli. *Pontos na barriga*. (Trechos selecionados.) São Paulo, Atual, 2005.

200 duzentos

Atividade prévia

- Transcreva no quadro de giz esta piada, sem o sinal de pontuação que encerra cada frase, e levante hipóteses com os alunos sobre como pontuar cada uma delas.

Mariazinha chega da escola chorando muito(.)

— O que foi que aconteceu, filhinha(?)

— Ah, mamãe, hoje, na escola eu perdi dois pontos por uma coisa que eu não fiz(.)

— Mas isso é um absurdo(!)

— É sim, mamãe(!)

— E o que foi que você não fez, filha?

— Ah, mamãe, a lição de casa(...)
buaááá(!)

Atividades da seção

- Antes de ler o texto da página 200, conte aos alunos que esse é um trecho de uma divertida história retirada do livro *Pontos na barriga*, de Tania Alexandre Martinelli. Leia com eles o parágrafo que resume a obra e, em seguida, o texto.
 - Leve-os a perceber que os estados apresentados por Filipe se relacionam com os sinais de pontuação. Por exemplo, ao tomar três vezes ao dia o ponto final, ele passa a falar pausadamente, quebrando e não concluindo as frases, o que é uma referência às reticências.
 - Antes de partir para a realização das atividades, pergunte aos alunos se imaginam como a história continua.
- Se houver muito interesse, solicite que leiam o livro. No final da história, a mãe descobre que ponto final não é uma boa coisa para estar na barriga de criança e que o bom mesmo é ter de volta o filho "perguntador" como todas as crianças devem ser.
- Na atividade 1, os alunos devem associar o comportamento de Filipe com os sinais de pontuação. O objetivo é que percebam a especificidade do uso de cada um dos três sinais de pontuação destacados.
 - Na atividade 2, comente que Filipe tomou o ponto três vezes, e as reticências são formadas por três pontos. Espera-se que eles percebam que os pontos se transformaram

1 Relacione o comportamento de Filipe com os sinais de pontuação.

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------|
| 2 Filipe acorda admirando tudo. | ① Reticências [...] |
| 3 Filipe faz perguntas sobre tudo. | ② Ponto de exclamação [!] |
| 1 Filipe não completa as frases. | ③ Ponto de interrogação [?] |

2 Para cada dose do remédio que Filipe tomou, apareceu um ponto na barriga dele.



a) Que sinal de pontuação surgiu na barriga de Filipe?

As reticências.

b) Que relação há entre esse sinal e o fato de Filipe não completar as frases?

As reticências são usadas no final de frases incompletas.

3 Pontue este diálogo entre Filipe e a mãe dele. Não se esqueça de incluir travessões no início de cada fala.

A mãe percebeu que a barriga de Filipe estava roncando.

— Sua barriga está roncando, Filipe?

E ele respondeu com outra pergunta:

— Será que é por causa do ponto final?

— Não sei. ou Não sei!

Tania Alexandre Maranelli. *Pontos na barriga*. São Paulo: Atual, 2005.

4 Assim como Filipe, muitas crianças gostam de fazer perguntas. Você também tem um ponto de interrogação na barriga? Sobre o que você gostaria de perguntar? Para quem seriam dirigidas suas perguntas?

Resposta pessoal.

duzentos e um 201

COMPETÊNCIAS

I. Dominar diferentes linguagens

Habilidades: (B) Ler e compreender texto verbal.

(B) Identificar sinais de pontuação.

II. Compreender fenômenos e processos

Habilidades: (B) Identificar sinais de pontuação e seus usos.

(B) Identificar transformações semânticas, em função da pontuação.

(O) Interpretar texto verbal.

(O) Reconhecer efeito de sentido em decorrência da pontuação.

III. Construir argumentação

Habilidades: (B) Identificar comportamento.

(G) Apresentar e justificar opinião.

em reticências e, por isso, Filipe não conseguia concluir as frases.

- Na atividade 4, espera-se que os alunos entendam com naturalidade que perguntar é uma atitude importante para toda criança, pois elas estão aprendendo o tempo todo.

Atividade complementar

- Aproveite o título do texto e trabalhe a diversidade de sentidos da palavra ponto, listando no quadro de giz, inicialmente, os sentidos que os alunos conhecem dessa palavra e, a seguir, outros sentidos que aparecem nos dicionários. Seguem alguns deles:

- pequeno sinal ou marca ou mancha;
- relevo do alfabeto braille;

3. sinal empregado após palavra abreviada ou frases;

4. sinal colocado sobre as letras j, i;

5. local de parada de ônibus;

6. pequeno furo feito com agulha;

7. laçada no tricô;

8. trecho de um escrito;

9. registro de entrada e saída no trabalho.

3. Atividades preliminares ao desenvolvimento do projeto "Contos do como e do por que" – **CONTOS DE ORIGEM**

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTO DA CRIANÇA

CR IAR E RE CEAR

APRENDIZ: _____

PROJETO: CONTOS DE ORIGEM

Crianças gostam muito de perguntar e estão sempre querendo saber por que as coisas são daquele jeito que se apresentam.



**Quem pintou
minhas
listras?**



**Quem
esticou meu
pescoço?**



**Por que moro
no céu e não
na Terra?**



**ONDE ESTÃO
MINHAS
PERNAS?**

A origem de quais coisas você gostaria de saber?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTO DA CRIANÇA

CRIR E RECREAR

PROJETO: CONTOS DE ORIGEM.

Por que o Sol mora no céu?



Por que a Tartaruga tem o casco remendado?



Por que o Caranguejo não tem cabeça?



Você sabe como explicar tudo isso? Como foi que todas essas coisas começaram?

Muitas histórias foram criadas para responder a muitas dessas perguntas.

Podemos chamar essas histórias, contadas por autores diversos que dão as suas próprias explicações para contar as origens das coisas, de **CONTOS DE ORIGEM.**

Você também pode ser um desses autores, criando as suas próprias histórias para explicar como alguma coisa começou! Vamos lá?

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTO DA CRIANÇA

CRIR E RECREAR

PROJETO: CONTOS DE ORIGEM

**Foi assim, foi assim
Que tudo começou...**

Já ouvimos muitas histórias...
Já podemos explicar como muitas coisas surgiram...

Eis algumas dessas histórias e seus autores:

1. POR QUE A TARTARUGA TEM O CASCO REMENDADO? (Angela Lago).
2. POR QUE A GALINHA-D'ANGOLA TEM PINTAS BRANCAS? (Rogério A. Barbosa).
3. POR QUE O PORCO TEM O FOCINHO CURTO? (Rogério A. Barbosa).
4. COMO SURTIU O MUNDO E (QUASE) TUDO O QUE TEM NELE? (Lia Zatz - Graça Abreu).
5. COMO O TUCANO FICOU COM O BICO GRANDE? (Lia Zatz - Graça Abreu).
6. POR QUE O GAMBÁ É FEDIDO? (Lia Zatz - Graça Abreu).
7. COMO SURTIRAM OS MORCEGOS? (Lia Zatz - Graça Abreu).
8. COMO OS PEIXES FORAM MORAR NO MAR? (Lia Zatz - Graça Abreu).
9. POR QUE O CARANGUEJO NÃO TEM CABEÇA? (Lia Zatz - Graça Abreu).
10. COMO A LEBRE FOI PARAR NA LUA? (Lia Zatz - Graça Abreu).
11. COMO SURTIRAM AS LÍNGUAS? (Lia Zatz - Graça Abreu).
12. POR QUE O CARACOL CARREGA SUA CASA NAS COSTAS? (Lia Zatz - Graça Abreu).
13. POR QUE A GIRAFA É PESCOÇUDA? (Lia Zatz - Graça Abreu).
14. POR QUE O COELHO TEM ORELHAS COMPRIDAS? (Lia Zatz - Graça Abreu).

Reescreva, em seu caderno, as suas 5 histórias preferidas desta relação.

4. Um pouco do projeto "Contos do como e do por que"

- ✓ Vínculos;
- ✓ Equipe técnica, coordenação geral e colaboradoras;
- ✓ Índice dos contos etiológicos para seleção e leitura;
- ✓ Lista dos contos brasileiros a serem lidos;
- ✓ Tabela de contos para trabalho de leitura e interpretação;
- ✓ Exemplo de desenvolvimento da aula (leitura e interpretação) – Procedimentos;
- ✓ Proposta de produção textual – cada uma das etapas de produção citadas no texto da dissertação;
- ✓ Protocolo para filmagem – material, preparação filmagem e pós-filmagem
- ✓ Cópia da folha de produção de texto utilizada pelos estudantes.

CONTOS DO COMO E DO POR QUE

Projeto didático 2012

CONTOS DO COMO E DO POR QUE

Projeto Didático 2012

Projeto vinculado

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL)
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL/UFAL)
Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME/UFAL)
Grupo de Pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C-CNPq)
Institut des Textes & Manuscrits Modernes (ITEM/CNRS)
Laboratório *École, Mutations, Apprentissages* (EMA, *Université de Cergy-Pontoise*)
Equipe *Manuscrit, Linguistique, Cognition* (ITEM/CNRS)

Equipe Técnica

Coordenação Geral

Dr. Eduardo Calil
Professor da UFAL
Pesquisador associado do CNPq
Pesquisador associado do ITEM/CNRS
Líder do ET&C
Coordenador do L'ÂME

Colaboradoras

Kall Anne Sheyla Amorim Braga
Mestra em Educação pela UFAL
Integrante do ET&C e do L'ÂME

Lidiane Evangelista Lira
Mestra em Educação pela UFAL
Integrante do ET&C e do L'ÂME

Mayara Cordeiro da Silva
Pedagoga pela UFAL
Integrante do ET&C e do L'ÂME

Rebecca Thamyres de Missena Costa
Pedagoga pela UFAL
Integrante do ET&C e do L'ÂME

1. ÍNDICE DOS CONTOS ETIOLÓGICOS

- | | |
|---|---|
| 1. Festa no céu ✓
Braguinha | 21. Por que a zebra é toda listrada
Barbosa |
| 2. Como surgiu o mundo e (quase) tudo o que tem nele ✓
Zatz | 22. Por que a girafa não tem voz
Barbosa |
| 3. O bico do tucano ✓
Zatz | 23. Por que o macaco se esconde nas árvores
Barbosa |
| 4. O fedor do gambá ✓
Zatz | 24. Como os primeiros homens nasceram
Lody |
| 5. Como surgiram os morcegos ✓
Zatz | 25. Ogum: Aquele que veio para ensinar
Lody |
| 6. Peixando daqui, peixeando dali, os peixes foram morar no mar
Zatz | 26. Odé, o caçador
Lody |
| 7. Por que os carangueijos não têm cabeça
Zatz | 27. Catendê, o dono das folhas
Lody |
| 8. Como a lebre foi parar na lua
Zatz | 28. Quianda e Quicimbe
Lody |
| 9. Como surgiram as línguas
Zatz | 29. Ibejis, os gêmeos
Lody |
| 12. Por que o coelho tem orelhas compridas
Zatz | 30. Por que o cachorro é inimigo de gato... E gato de rato
Cascudo |
| 13. Por que a zebra é toda listrada
Barbosa | 31. A goela e o rabo da baleia
Cascudo |
| 14. Por que o camaleão muda de cor
Barbosa | 32. Por que a galinha-d'angola tem pintas brancas?
Barbosa |
| 15. Por que o porco vive no chiqueiro
Barbosa | 33. Por que o porco tem o focinho curto?
Barbosa |
| 16. Amigos, mas não para sempre
Barbosa | 34. Por que o sol e a Lua foram morar no céu
Braz |
| 17. Por que a galinha da angola tem pintas brancas
Barbosa | 35. A origem da morte
Braz |
| 18. O avestruz (porque o macho choca os ovos)
Lisboa | |
| 19. Por que o camaleão muda de cor | |

3. LEITURA DOS CONTOS ETIOLÓGICOS

Foram previamente selecionados 35 contos para a leitura pelo professor. Sugerimos que seja feita a leitura de, pelo menos, um conto por dia, seguindo a sequência indicada abaixo. Assim, podemos garantir um contexto de imersão, necessário para o processo de criação textual. O professor pode fazer leituras expressivas, para favorecer uma escuta estética, assim como explorar as belas ilustrações. Na medida do possível, selecionamos a sequência de contos conforme apresentada no livro original. O conto *A Festa no Céu* de Angela Lago, deve ser lido várias vezes até ser memorizado pelos alunos. Ele será reescrito coletivamente. Os contos que os alunos mais gostaram podem ser relidos.

Tabela 1 - Contos a serem lidos

Nºs	Contos brasileiros a serem lidos	Referência
1.	A Festa no céu : Um conto do nosso folclore	(LAGO,2005)
2.	Como surgiu o mundo e (quase) tudo o que tem nele.	(ZATZ, 2010, p. 11-13)
3.	O bico do Tucano	(ZATZ, 2010, p. 15-17)
4.	O fedor do Gambá	(ZATZ, 2010, p. 19-21)
5.	Como surgiram os morcegos ⁹	(ZATZ, 2010, p. 23-25)
6.	Peixando daqui, peixeando dali, os peixes foram morar no mar	(ZATZ, 2010, p. 27-29)
7.	Por que os caranguejos não têm cabeça ¹⁰	(ZATZ, 2010, p.31-33)
8.	Como a lebre foi parar na Lua ¹¹	(ZATZ, 2010, p.35-37)
9.	Como surgiram as línguas	(ZATZ, 2010, p.39-42)
10.	A casa do caracol	(ZATZ, 2010, p. 43-47)

⁸Todos os contos indicados estão disponíveis no livro "Contos Etiológicos(compilação)". A numeração corresponde à ordem em que aparecem no livro.

*O conto A Festa no Céu de Angela Lago deve ser lido várias vezes até ser memorizado pelos alunos. Ele será reescrito coletivamente.

11.	O pescoço da girafa	(ZATZ, 2010, p.49-51)
12.	Por que o coelho tem orelhas compridas	(ZATZ, 2010, p. 53-54)
13.	Amigos, mas não para sempre	(BARBOSA, 2004, p.6-16)
14.	O Jabuti de Asas	(Barbosa, 2004, p.17-25)
15.	A pele nova da mulher velha	(MUNDURUKU, 2005,p. 4-8)
16.	Por que o sol anda tão devagar?	(MUNDURUKU, 2005,p. 9-17)
17.	Por que o morcego só voa de noite	(BARBOSA, 2001,p.9-14)
18.	Por que o porco vive no chiqueiro	(BARBOSA, 2001,p.15-18)
19.	Por que o camaleão muda de cor	(BARBOSA, 2001,p.19-24)
20.	Por que o cachorro foi morar com o homem	(BARBOSA, 2001,p.25-30)
21.	Por que a zebra é toda listrada	(BARBOSA, 2001,p.31-34)
22.	Por que a girafa não tem voz	(BARBOSA, 2001,p.35-40)
23.	Por que o macaco se esconde nas árvores	(BARBOSA, 2001,p.41-47)
24.	Como os primeiros homens nasceram	(LODY, 2009,p.6-9)
25.	Ogum: Aquele que veio para ensinar	(LODY, 2009,p.10-14)
26.	Odé, o caçador	(LODY, 2009,p.15-18)
27.	Catendê, o dono das folhas	(LODY, 2009,p.19-22)
28.	Quianda e Quicimbe	(LODY, 2009,p.23-25)
29.	Ibejis, os gêmeos	(LODY, 2009,p.-26-29)
30.	Por que o cachorro é inimigo de gato... E gato de rato	(CASCUDO, 2006,p.90)
31.	A goela e o rabo da baleia	(CASCUDO, 2006,p.91)
32.	Por que a galinha-d'angola tem pintas brancas?	(BARBOSA, 2010, p. 5-15)
33.	Por que o porco tem o focinho curto?	(BARBOSA, 2010, p. 17-25)

34. Por que o sol e a lua foram morar no céu ;

35.	A origem da morte	(BRAZ,2005,p.7-8)
-----	-------------------	-------------------

Tabela 2 - Contos para trabalho de Leitura e Interpretação

	Contos	Referência
1.	A Festa no céu	(LAGO, 1994, 3-27)
2.	O Jabuti de asas	(BARBOSA, 2004, 17-24)
3.	Como a lebre foi parar na Lua	(ZATZ, 2010, p.35-37)
4.	Por que a galinha D'angola tem pintas brancas	(BRAGUINHA, 2010, 5-15)
5.	Por que o porco tem o focinho curto	(BRAGUINHA, 2010, 17-24)
6.	Peixando daqui, peixeando dali, os peixes foram morar no mar	(ZATZ, 2010, p. 27-29)
7.	Por que o morcego só voa de noite	(BARBOSA, 2001,p.9-14)
8.	Amigos, mas não para sempre	(BARBOSA, 2004, p.6-16)
9.	Por que o cachorro é inimigo de gato... E gato de rato	(CASCUDO, 2006, p.90)
10.	Por que a girafã não tem voz	(BARBOSA, 2001, p.35-40)
11.	A casa do caracol	(ZATZ, 2010, p. 43-47)
12.	Por que o sol e a Lua foram morar no céu	(BRAZ, 2005,p. 3-6)

O desenvolvimento das leituras, indicadas na tabela acima, deve seguir as situações didático-pedagógicas estabelecidas no contexto escolar.

Em linhas gerais, destacamos aula a aula, os procedimentos que nortearão as atividades com leitura e interpretação de texto.

Propostas de Leitura e Interpretação (aula a aula)

1 - A festa no céu – (LAGO, 1994, 3-27)

Procedimentos

Antes de iniciar a leitura compartilhada do conto o professor deve mostrar o livro e fazer uma exploração das imagens e as possíveis relações com o título da história;
Fazer uma análise estrutural do conto mostrando como o texto se organiza colocando em destaque o que o conto explica, além de explorar aspectos como cenário, os personagens e as fronteiras entre a voz do narrador e do personagem.

2- O jabuti sem asas – (BARBOSA, 2004, 17-24)

Procedimentos

Após a leitura compartilhada compreender as possíveis relações entre os contos “O jabuti sem asas” e “A festa no céu”, questionando os recursos utilizados pelos diferentes autores. O objetivo desta atividade é promover a participação dos alunos e suas possibilidades de compreensão.

fazer uma análise semântica, explorando o título da história “O jabuti sem asas” ao acontecimento “A festa no céu”.

explorar as particularidades de cada história, indicando semelhanças e diferenças, ressaltando a estrutura do conto de origem a partir de aspectos como: o que o conto pretende explicar, tempo em que se passa a história, lugar, personagens, conflito e o desfecho.

3- Como a lebre foi parar na Lua - (ZATZ, 2010, p.35-37)

Procedimentos

Ler o conto a partir do projetor multimídia explorando as imagens correspondentes;
Explorar os sentidos produzidos no texto a partir da ênfase dada para os termos “verdade verdadeira de verdade” e a estrutura elucidativa e explicativa que

5. PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Material da sala de aula:

Folhas de papel com pauta

Caneta preta (ou azul)

Folhas de papel sem pauta para o aluno ilustrar o texto após tê-lo desenhado

Caneta hidrocor e lápis de cor para ilustrarem o texto

Quadro branco

Caneta para quadro branco

Apagador

Nas propostas de produção textual iremos usar alguns procedimentos visando à manutenção das condições didática, próprias de uma sala de aula e, ao mesmo tempo, garantir o caráter investigativo e científico do estudo. Esta seção propõe a escritura de 12 histórias inventadas, conforme indicado pela tabela abaixo:

Tabela 2: Relação de propostas de produção de contos etiológicos

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL		
1.	Tema livre (individual)	Pedir aos alunos que inventem um conto do como e do porque
2.	A festa no céu (coletiva)	O texto de referência deve ser a versão da Angela Lago. Para se garantir o bom andamento da tarefa, os alunos precisam saber de cor a história. Esta proposta tem por objetivo mostrar o modo como a rasura funciona no processo de escritura. O professor pode inclusive, fazer primeiro o planejamento, levantando os personagens e a trama. Depois, ele conduz a escritura da história. O professor precisa, entretanto, não se estender excessivamente no planejamento e na discussão com os alunos, para que a atividade possa ser concluída no mesmo dia.
3.	Tema livre (dupla)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
4.	Título: Por que o cachorro faz 'auau' e o gato faz 'miau'? (dupla)	Colocar o título no quadro e pedir para as duplas inventarem um conto do como e do por que.
5.	Tema livre (dupla)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
6.	Personagens: definidos pelo professor e alunos	O professor e os alunos definem 10 personagens (animais, insetos, peixes, pássaros, etc.), relacionando-os a alguma explicação (como ou) f i i ?

7.	Título: O pescoço comprido da girafa ou O chifre do rinoceronte (dupla)	Colocar os 2 títulos no quadro e pedir para as duplas inventarem um conto do como e do por que
8.	Tema livre (dupla)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
9.	Título: Por que a bruxa é má? (dupla)	Colocar o título no quadro e pedir para as duplas inventarem um conto do como e do por que.
10.	Tema livre (dupla)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
11.	Título: Como surgiram as palavras? (dupla)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
12.	Tema livre (dupla)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
13.	Tema livre (individual)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.

Cada um dos temas pode ser proposto uma vez por semana, totalizando 13 semanas de trabalho. Estas propostas começam a acontecer 2 a 3 semanas depois que o professor começou a ler contos etiológicos para os alunos. De modo geral, as aulas teriam a mesma organização geral, dividida em duas partes, sendo a segunda subdividida em dois momentos:

I. Comentários gerais e apresentação da consigna

Os alunos podem estar já organizados em duplas ou em roda. O professor pode retomar o já foi feito antes, ler ou reler um conto, comentar sobre suas características (personagens, trama, o que explica, etc.), ouvir o que os alunos tem a dizer, etc.

Após esta conversa coletiva, fazer a consigna.

II. Realização da produção de texto

a. Planejamento

O planejamento é o momento em que os alunos conversam e combinam o que irão escrever. Neste momento o professor não deve entregar a folha e a caneta.

b. Formulação

A formulação é o momento em que, depois de inventarem e combinarem o que irão escrever, o professor entrega a folha e a caneta para o aluno responsável pela redação do texto. Com exceção da proposta de produção coletiva, a ser realizada diretamente no quadro

PROTOCOLO PARA A FILMAGEM

Material:

1. 2 filmadoras operadas pelos pesquisadores assistentes
2. 2 tripés
3. 5 microfones e 5 gravadores (1 para cada aluno da diáde e 1 para o professor).
4. 1 Claquete para marcar o tempo e poder sincronizar, posteriormente, todas as mídias.
5. Na claquete deve constar:

LABORATÓRIO DO MANUSCRITO ESCOLAR (L'ÂME)			
Projeto	-	Contos do Como e do Por que	
Preparação: Escola		Criar e Recrear	
1. Professor	??	Ano	2°
Diáde M / Câmera M	??	??	
Diáde F / Câmera F	??	??	
Data	??/??/2012		

1. Verificar as baterias e o bom funcionamento dos instrumentos de coleta.
2. Verificar o material a ser usado pelos alunos e professor (folhas, canetas, pincel de quadro branco, apagador, etc.).
3. Arrumação da sala com a definição prévia de onde cada diáde e cada aluno irá trabalhar.
4. Os alunos das díades e o professor devem estar com o microfone e o gravador ajustados e ligados todo o tempo, assim como as filmadoras, depois de instaladas no tripé (momento 1), não podem ser mais desligadas até o término completo da atividade.
5. No momento 1, as filmadoras ficam fixas no tripé no fundo da sala, com enquadramento aberto (foco panorâmico).
6. No momento 2, as filmadoras ficam fixas no tripé, enquadrando a diáde de frente (mais ou menos 2 metros), capturando, ao mesmo tempo, o rosto dos alunos e a mesa de trabalho. (após a instalação da filmadora, o cameraman deve sair da sala de aula e voltar somente quando os alunos terminarem a atividade).
7. Evitar balançar a filmadora e não se posicionar defronte a luz excessiva, tomando o cuidado para que a diáde e o manuscrito recebam iluminação adequada.

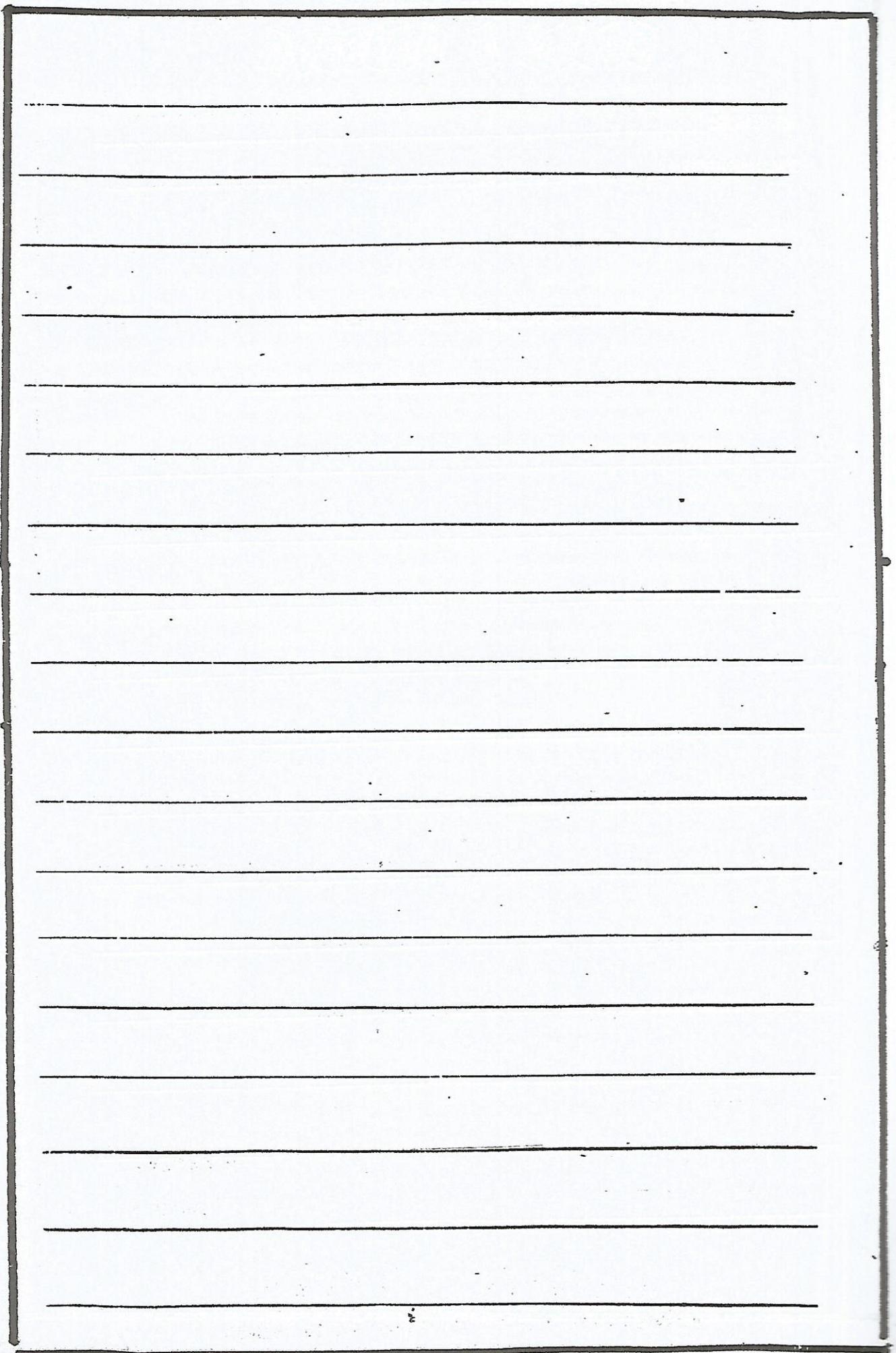
1. Registro detalhada da sala de aula, capturando cartazes, nomes dos alunos, desenhos, textos, livros expostos, material de trabalho e, se possível, a dinâmica e movimentação dos alunos.

Filmagem:

1. Depois do cumprimento dos 4 primeiros passos da “preparação”, após se ter certificado que microfones e gravadores estão ligados, a câmera deve ser também ligada.
2. Em seguida, a claquete, que já deve ter sido preenchida cuidadosamente, é acionada.
3. Quando o professor terminar o “Momento 1”, as filmadoras, sem serem desligadas, são dispostas em frente das diades. Os câmeras deixam a sala de aula.
4. O término da atividade deve ser decidido pelo professor. Somente após, todas mídias devem ser desligadas.

Pós-Filmagem:

1. Todos os dados de mídia devem ser transferidos para o computador, arquivados em pastas específicas e adequadamente nomeadas.
2. Todos os manuscritos recolhidos e adequadamente digitalizados (300 dpi), além de serem arquivados em pasta-fichário, sendo cada saco plástico contendo os manuscritos de uma proposta e ficha de descrição detalhada da atividade.
- 3.



5. Cópias dos manuscritos escolares com as informações técnicas das produções:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
LABORATÓRIO DO MANUSCRITO ESCOLAR

PROJETO CONTOS DO COMO E DO POR QUE

PRODUÇÃO ESCRITURAL

ESCOLA: CRIAR e RECREAR

GRAU DE ESCOLARIDADE: 2º ANO

PROFESSORAS: Emanuelle e Etienne

ESTUDANTES (DATAS DE NASCIMENTO): Caio (23/12/2004)

Igor (28/06/2005)

CAMERAMAN: Mayara Cordeiro

TRANSCRIÇÃO E REVISÃO DE TRANSCRIÇÃO: Manuela Moreira, Lidiane Lira

e Janayna Paula

FILMAGEM: 3ª DATA: 20/04/12 TEMPO: 50:54 [filmagem] TEMA: livre
TEXTO: "COMO SURTIU O AMBIENTE E OS ANIMAIS?"

PROCESSO ESCRITURAL 003 – 1º TEXTO ANALISADO

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Caia o Agor Jorge
DINAMIZADORA: maruella DATA: 20, 04, 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Como surgiu o ambiente e os animais?

1) Um homem queria lugares e mais coisas vivas, então
na noite caiu uma estrela cadente e ele pediu
que ~~em~~ existissem ambientes e animais, mas
dia seguinte apareceu o que ele pediu, mas
aconteceu um problema os animais estavam morrendo
porque os humanos ~~os~~ maltratavam. Mas cuidaram né
o homem que tinha pedido que existissem e ele teve
uma ideia que deu certo, ele fez um muro
que separava o ambiente natural, controlado
ele deixou uma parte aberta e colocou uma cerca elétrica
para ~~os~~ que não percebessem que os animais
estão vivos mas ele esqueceu de uma parte

do mundo e algumas pessoas achavam ~~em~~
onde pedalo e Man mãe destruíram tudo e
~~porque que existem~~ porque que ainda existem
ambientes naturais construídos e os animais e fim

~~is~~ is some de los.

A rectangular box containing 18 horizontal lines for writing.

FILMAGEM: 5ª DATA: 03/05/12 TEMPO: 01:01:11 [filmagem] TEMA: livre

TEXTO: "POR QUE A ABELHA FAZ MEL?"

PROCESSO ESCRITURAL 005 - 3º TEXTO ANALISADO

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ:

Cris J. B.

DINAMIZADORA

Maria

DATA: 03/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Porque a abelha faz mel?

Um menino tinha uma mãe que fazia mel,
um homem que queria que usasse mel,
e ele pediu para as abelhas fazerem mel
mas elas não aceitaram e fizeram tor-
tão milhares de vezes e nada, e ele per-
guntou ~~para~~ por que não faziam mel
e elas ^{disseram} ~~disseram~~ que não faziam mel
e o homem disse que sabia onde a mãe
tinha mel e ele pegou a mãe para as
abelhas e elas fizeram o mel e sim.

FILMAGEM: 6ª DATA: 07/05/12 TEMPO: 01:12:12 [filmagem]

TEMA: "POR QUE EXISTE O ARCO-ÍRIS"

TEXTO: "POR QUE EXISTE O ARCO-ÍRIS"

PROCESSO ESCRITURAL 006 - 4º TEXTO ANALISADO

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ:

Por e Caio

DINAMIZADORA

Etienne

DATA: 07/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que ^{existe} ~~existe~~ o arco-íris

A noite as estrelas mais brilhantes
arco-íris uma noite uma
estrela cadente caiu do céu,
e um homem pediu que
~~existisse~~ o arco-íris.
~~no~~ no dia seguinte
apareceu um deus que disse
~~que ele fez uma magia~~
que os raios de sol batem
na água de um rio e
formam um arco-íris.

FILMAGEM: 7ª DATA: 14/05/12 TEMPO: 55:06 [filmagem]

TEMA: "O FOGO DO VULCÃO"

TEXTO: "O FOGO DO VULCÃO"

PROCESSO ESCRITURAL 007 – 5º TEXTO ANALISADO

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Guilherme

DINAMIZADORA: M. M. M. M. DATA: 14, 05, 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

O fogo do vulcão.

É muito tempo atrás o vulcão não
espertava fogo. Um dragão foi matar um
um vulcão gigante, um dia o dragão
deu muito grupada, e espertou tanta
fogo que encheu o vulcão inteiro de
fogo larava. Desde esse dia ~~to~~ todos os
vulcões explodiram muita fogueira por todos
os lugares. E fim.

FILMAGEM: 8ª DATA: 21/05/12 TEMPO: 01:11:24 [filmagem] TEMA: livre
TEXTO: "POR QUE O DRAGÃO SOLTA FOGO?"

PROCESSO ESCRITURAL 008 – 6º TEXTO ANALISADO

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Ygor e Caia

DINAMIZADORA

Mariana

DATA: 21/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que o dragão solta fogo?

Um século e ~~o~~ dragão não
saltava fogo ^{um} dia ~~o~~
~~o~~ e amigo do dragão pediu
para colocar comida mais era uma
armadilha. No caminho ele caiu no
fogo. Nesse dia ele começou a ^{solta}
fogo pela boca, ~~o~~ e pelo
nariz quando está muito bravo. ~~o~~
Desde esse dia todos os dragões saltam
fogo.

FILMAGEM: 9ª DATA: 28/05/2012 TEMPO: 55:44 [filmagem]

TEMA: "POR QUE A BRUXA É MÁ"

TEXTO: "POR QUE A BRUXA É MÁ"?

PROCESSO ESCRITURAL 009 – 7º TEXTO ANALISADO

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Caio e Yuri

DINAMIZADORA Marcelle

DATA: 28.05.2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que a bruxa é má?

Há muito tempo atrás, a bruxa não era má. Um dia ela estava fazendo um feitiço, que ela não sabia o que era, e ela recebeu 2 convites para uma festa. E 3 ladrõeszinhos entraram na casa dela, quando ela não estava lá. E eles mexeram no feitiço dela, que estava na caldeira. Quando ela voltou da 1ª festa, a caldeira caiu no pé dela, mas não tinha acontecido nada. Na 2ª festa, ela na meia noite começou a ficar má, e é ~~por~~ por isso a bruxa é má, e fim.

FILMAGEM: 10ª DATA: 04/06/2012 TEMPO: 01:04:36 [filmagem] TEMA: livre
TEXTO: "A JUBA DO LEÃO"

PROCESSO ESCRITURAL 010 – 8º TEXTO ANALISADO

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Yori e Caia

DINAMIZADORA: Manuela DATA: 04/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

A juba do leão

Um muito atrás, o leão não tinha juba. O leão pediu para um homem que plantava árvores dar uma juba para ele. Quando o homem chegou com o saco de sementes, ~~ele~~ o homem ia dar a semente para o leão comer e ver o que as sementes davam na boca do leão, ~~mas~~ semente ~~se~~ crescer uma ~~juba~~

jules me lêo. ~~É~~ É des esse dia
todas as lêas morrem com
a jules.

FILMAGEM: 11ª DATA: 11/06/12 TEMPO: 01:04:29 [filmagem]

TEMA: "COMO SURGIRAM AS PALAVRAS"

TEXTO: "COMO SURGIRAM AS PALAVRAS"

PROCESSO ESCRITURAL 011 - 9º TEXTO ANALISADO

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CR I A R E R E C R E A R

APRENDIZ: Caio e Yara

DINAMIZADORA Monique

DATA: 11, 06, 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Como surgiram as palavras.

Um muito tempo atrás, não existiam as palavras.

E as pessoas se comunicavam através de ~~telefones~~ telefonos. Um homem ~~este~~ queria criar as palavras, mas elas não existiam, e ele decidiu que tinha um mapa na montanha mais alta que poderia ajudá-lo. Para ele chegar na montanhota que passar por florestas e rios. Na floresta ele ~~se~~ encontrou tijes, coleras, aranhas, marcezes e escarpices, mas conseguiu passar. No rio ele encontrou, coleras d'água, crocodilos, piranhas e outros animais aquáticos, mas passou por tudo e ~~chegou~~ chegou na.

topo da montanha e pediu ao mago que ela

Grasse as palavras, e fim.

FILMAGEM: 12ª DATA: 13/06/12 TEMPO: 59:05 [filmagem] TEMA: livre

TEXTO: "Por que os peixes moram no mar, no rio e nos lagos"

PROCESSO ESCRITURAL 012 – 10º TEXTO ANALISADO

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Y. GPT e Cole

DINAMIZADORA Manuella DATA: 13/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

^{1º}
Por que os peixes moram no mar, no rio e nos lagos.

Um muito tempo atrás os peixes não moravam na água, e sim na terra.

Um dia os peixes encontraram um grupo de gaivotas que vigiliavam os peixes até o rio para, ~~os~~ comer. O gato-dormido ~~vigilava~~ e os ~~os~~ outros peixes do ~~o~~ grupo até o lago para comer os ~~peixe~~ peixes. E as gaivotas ~~se~~ seguiram eles até o mar. E todos os peixes ~~passaram~~ no seu ambiente aquático. E ~~sim~~.

E ~~por isso~~ que os peixes moram no mar, rio e lagos. E ~~sim~~.