

Programação das comunicações coordenadas e pôsteres

Comunicações coordenadas

Data: 02/05/2006

Horário: 16:00-18:00

Programação das comunicações coordenadas

Comunicações coordenadas 1: Novas reflexões sobre a alfabetização

1) Relações entre consciência fonológica e psicogênese da escrita na alfabetização

Tânia Maria Soares Rios Leite (UFPE)

2) As práticas de alfabetização de professores que participam do Projeto Alfabetizar com Sucesso e a formação de crianças alfabetizadas e letradas

Daisinalva Amorim de Moraes (Secretaria Estadual de Educação / UFPE)

3) As concepções sobre o sistema alfabético da escrita e suas implicações no processo de alfabetização da EJA.

Dayse Cabral de Moura (SEDUC / Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e FAESC - Faculdade da Escada / UFPE)

Discussão sobre o processo de transposição didática nas salas de alfabetização da EJA e sobre a sistematização desse objeto de ensino e aprendizagem e as implicações para o aprendiz.

4) Refletindo sobre os fenômenos didáticos na prática de uma professora alfabetizadora

Djário Dias de Araújo (UFPE) e Eliana Matos (FACHO)

O objetivo deste estudo é analisar alguns elementos que permitam a compreensão de alguns fenômenos que surgiram no funcionamento da dinâmica de uma “sala de aula”, no caso particular uma sala de aula de educação infantil onde o conhecimento específico ensinado e aprendido se circunscreve à alfabetização em contextos de letramento. As relações analisadas tiveram com aporte teórico os conceitos básicos da Didática da Matemática, tais como transposição didática, contrato didático, tempo didático e avaliação. Analisou-se no cenário da aula de educação infantil observada elementos de funcionamento didático semelhantes aos constatados em outros níveis da escolaridade expressos na literatura. É crível que as reflexões elaboradas irão contribuir para consolidar a consciência crítica dos fenômenos didáticos, bem para o aperfeiçoamento de nossas condutas pedagógicas.

Comunicações coordenadas 2: A formação do professor e suas concepções

1) Práticas de alfabetização – inovação e tradição

Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN)

A partir de dados obtidos junto a professores alfabetizadores – tanto em pesquisa como em formação continuada – constata-se que a despeito da difusão de um discurso teórico inovador, muitas das práticas vigentes no processo de alfabetização não chegaram a incorporar as inovações mantendo-se em uma tradição metodológica, o que levanta questões sobre as críticas feitas atualmente às concepções identificadas como construtivistas de alfabetização responsabilizadas pelos resultados negativos da alfabetização nas escolas públicas. Nossas reflexões apontam para outros aspectos em jogo.

2) Um breve olhar sobre as práticas pedagógicas de professores de Português do ensino médio e suas concepções de linguagem

Inaldo Firmino Soares (UFPE)

Este trabalho aborda a (des)articulação entre um saber lingüístico baseado nas teorias enunciativas e discursivas e a prática pedagógica de professores de Português do ensino médio. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de um diálogo entre esses professores e a universidade, com vistas a uma aproximação entre o conhecimento científico, acadêmico, e os seus substitutos didáticos, as disciplinas escolares.

3) Variação lingüística na escola: um estudo com professoras das séries iniciais

Dilian da Rocha Cordeiro (/Sec. de Educ. da PCR) e Artur Gomes de Moraes (UFPE)

Nosso objetivo foi investigar como professores do ensino fundamental têm se apropriado das novas contribuições da lingüística e da sociolingüística, relativas ao tema "variação lingüística", a fim de examinar como o têm tratado na escola. Nossos informantes foram professoras da rede pública. Constatamos que o conhecimento docente acerca da variação lingüística ainda se revelava impreciso e superficial.

4) Representações sociais de professores alfabetizadores acerca do tema Religião: Percorrendo as trilhas da tolerância com a diversidade religiosa na formação continuada do Programa Brasil Alfabetizado

Auxiliadora Maria Martins da Silva (Secretaria de Educação do Recife / UFPE)

O presente estudo visa relatar os desafios e possibilidades de discussão e prática cotidiana de construção de conhecimentos acerca do tema religião no processo de formação continuada do Programa Brasil Alfabetizado, utilizando como metodologia de trabalho o levantamento e análise das representações sociais dos professores, de modo a garantir um debate pautado no respeito, valorização e tolerância com a diversidade religiosa dos alfabetizandos.

Comunicações coordenadas 3: Letramento e diversidade textual

1) A língua escrita no contexto familiar da criança da escola pública: função monológica ou dialógica?

Maria Estela Costa Holanda Campelo (UFRN)

O presente estudo integra um Projeto de Pesquisa que desenvolvemos sobre os usos e funções da língua escrita. Objetiva descobrir, com duas professoras alfabetizadoras, os usos sociais da língua escrita no contexto familiar das crianças do 1º ciclo da escola pública, visando confrontá-los com os usos escolares da leitura/escrita. Os dados foram coletados através de entrevista semi-diretiva com 15 crianças e seus pais, além da coleta de materiais de leitura/escrita utilizados pelas famílias. O estudo evidenciou que, na Família, a criança vivencia experiências significativas de linguagem através de atos de fala, leitura e escrita carregados de conteúdo e de sentido. Porquanto, participam da leitura/escrita de cartas, poesias, músicas, receitas, listas de compra, propaganda, simpatias e orações. A Escola estudada, ao contrário, desenvolve suas atividades como se ignorasse a interação verbal – “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN). Privilegiando uma linguagem monológica e sem sentido, a Escola separa o signo da situação social, dificultando na e pela linguagem a sua função comunicativa.

2) Ampliando a leitura em sala de aula pelo viés intertextual

Kátia Maria Barreto da Silva Leite (UFPE)

3) Internet e a escrita escolar: mitos e indícios de influência.

Roberta Varginha Ramos Caiado (UNIVERSO)

O objetivo desse trabalho foi analisar se a notação escrita digital - o internetês - influencia a notação escrita escolar. A pesquisa constitui um estudo comparativo entre adolescentes que utilizam o gênero digital weblog. Os resultados apontam para a necessidade de a escola refletir e trabalhar com a variação lingüística, a adequação da linguagem ao meio, ao interlocutor, ao contexto de produção em função do gênero que se produz.

4) Os gêneros textuais como instrumentos para o ensino da linguagem oral: uma reflexão a partir das propostas dos livros didáticos de 1ª a 4ª séries

Débora Amorim Gomes da Costa Maciel (UFPE)

O presente estudo busca investigar como os livros didáticos de língua portuguesa (LD) abordam a questão dos gêneros orais formais e/ou públicos no ensino-aprendizagem da linguagem oral. Discutiremos, por meio da análise de atividades presentes em duas coleções de LD, as propostas

didáticas para o ensino dos gêneros orais, que ultrapassam as formas orais de produção cotidiana e se ampliam para os usos da língua no domínio público.

4. Comunicações coordenadas 4: Avaliação da aprendizagem

1) O sistema de escrita alfabética como objeto de ensino e de avaliação no 1º ciclo da PCR: concepções da prática

Solange Alves de Oliveira (Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes / UFPE)

Esse estudo buscou analisar como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética num regime ciclado. Nos apoiamos, sobretudo, nas teorias da fabricação do cotidiano escolar, do processo de apropriação dos saberes da ação pelos docentes, bem como nas contribuições da teoria da transposição didática no campo da alfabetização.

2) PCN e avaliação em língua portuguesa: uma experiência com professores da escola pública.

Adriana Letícia Torres da Rosa (Escola de Aplicação / UFPE)

O propósito deste trabalho é refletir sobre uma experiência de estudo de avaliação em língua portuguesa realizada em curso de formação de professores da rede pública de ensino de Pernambuco. Considerando como eixo a concepção de avaliação dos PCN e os objetivos de ensino-aprendizagem de linguagem traçados no documento, centramos nossos esforços na definição de critérios para se avaliar a competência discursiva dos alunos.

3) O funcionamento discursivo em histórias escritas por crianças em etapa final de alfabetização - a experiência do Projeto Alfabetizar com Sucesso

Sônia Virginia Martins Pereira (Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

O estudo destina-se a analisar e a categorizar as estratégias discursivas de que se utilizaram crianças respondentes ao Pós-teste 2005 do Projeto Alfabetizar com Sucesso, da Secretaria de Educação de Pernambuco, ao produzirem um texto do gênero história.

Comunicações coordenadas 5: Reflexão sobre a língua e aprendizagem da escrita

1) O uso e a compreensão das marcas de pontuação por crianças

Margareth Brainer de Queiroz Lima (UFRJ)

O estudo teve por objetivo investigar o uso e a compreensão de marcas de pontuação por crianças com diferentes níveis de instrução sobre a pontuação no contexto escolar. Os resultados da tarefa de produção de pontuação evidenciam aspectos evolutivos no uso da pontuação e a influência da instrução formal sistemática sobre o emprego dessas marcas. Por sua vez, na tarefa de compreensão, diferenças entre as séries no que se refere às questões relativas aos usos e funções da pontuação em um texto também foram reveladas

2) Pontuação e gêneros textuais: analisando as produções escritas de alunos da escola pública

Alexsandro da Silva (Secretaria de Educação do Recife / UFPE)

Este estudo buscou analisar, numa perspectiva exploratória, o aprendizado da pontuação em textos ligados a gêneros textuais diferentes, produzidos por estudantes concluintes do 1º segmento do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa alunos de duas turmas de duas escolas da rede municipal de Recife: 4ª série e Módulo 3 (Educação de Jovens e Adultos). Os dados foram coletados através de três tarefas de produção de textos, nas quais os alunos foram solicitados escrever uma carta de reclamação, uma fábula e uma notícia. Os resultados demonstraram que os sinais de pontuação usados pelos sujeitos tinham uma relação com as características dos gêneros de texto produzidos. Comparando os grupos de alunos, constatamos que os estudantes da 4ª série usaram mais sinais de pontuação que os jovens e adultos com pouca escolarização nos três gêneros, tanto em relação à quantidade como à variedade, assim como tiveram um desempenho melhor no emprego daqueles sinais.

3) A Paragrafação em livros didáticos

Leila Nascimento da Silva (Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes / UFPE)

Buscamos investigar se os livros didáticos trazem de forma mais sistemática o trabalho com a paragrafação. Analisamos duas coleções de livro didático das séries iniciais do ensino fundamental - “*Português: uma proposta para o letramento: ensino fundamental*” de Magda Soares e “*Construindo a escrita: textos, gramática, ortografia*” de Torres (et al). Vimos que ambas trouxeram atividades interessantes, mas percebemos que a Construindo a escrita se preocupou mais com a paragrafação.

4) Revisão Textual em Artigos de Opinião produzidos por alunos de uma 2a. série do ensino fundamental.

Ana Gabriela de Souza Seal e Renata Maria Lessa de Andrade (UFPE)

Comunicações coordenadas 6: Práticas de ensino da leitura e escrita em contextos de letramento

1) Letramento e Educação Infantil: uma experiência de fazer coletivo

Adélia Dieb Ubarana e Naire Jane Capistrano (UFRN)

Compreendemos a escola infantil como espaço de interações significativas entre a criança e as práticas culturais, condição fundamental de aprendizagem e desenvolvimento. Entre essas práticas, destacam-se as que envolvem a leitura e a escrita. A criação de situações em que a criança possa - mediada por outros mais experientes - participar de situações de leitura e escrita converte-se em possibilidades de desenvolvimento de letramento e alfabetização. É nessa perspectiva que analisamos o trabalho desenvolvido no Núcleo de Educação Infantil na perspectiva de propiciar, no cotidiano, condições de letramento às crianças. A partir dessa análise, os processos e resultados da experiência vivida nesta instituição emergem como fruto de um fazer coletivo de ação-reflexão-ação da equipe pedagógica.

2) O uso dos novos livros didáticos de alfabetização: o que afirmam os professores, ao ensinarem o sistema de escrita alfabética?

Adriana Alexandre de Araújo (UFPE)

O presente estudo teve por objetivo discutir as concepções de professores de três redes públicas municipais de ensino (Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe e Recife) quanto ao uso e o não-uso dos novos livros didáticos de alfabetização e suas implicações no ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Para tanto, consideramos os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, Consciência Fonológica e Letramento.

3) Leitura: concepções e construção de significados de crianças e adolescentes de uma escola pública.

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (UFPE)

O estudo realizado teve por objetivo investigar as concepções e o desenvolvimento da atividade de leitura no decorrer da escolaridade, focando a construção de significados realizada por crianças e adolescentes quando em interação com narrativas. Participaram 120 alunos, de seis a 23 anos, da 1ª, 4ª, 6ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental I e II, e do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Recife. Para tal, foi realizado um estudo de caso a partir de: (1) observações sistemáticas e assistemáticas na escola e na sala de aula durante o ano letivo de 2002; (2) entrevistas formais e informais com os alunos; (3) atividades de leitura em situações experimentais. Dos 120 alunos inicialmente entrevistados, apenas 77 participaram das duas sessões de leitura realizadas no decorrer dos dois semestres. Os resultados deste estudo podem ser assim resumidos: (a) os alunos estão expostos a uma variedade de textos dentro e fora da escola, mas a produção de leitura é quase inexistente; (b) as concepções de leitura dos alunos variam desde a idéia de leitura como instrumento de aprendizagem até a idéia de leitura como interação; (c) a atividade de leitura dos alunos evolui da ênfase sobre os conhecimentos prévios à integração de vários níveis de informação. Conclui-se que embora haja uma evolução da concepção e da maneira dos participantes lidarem com as várias informações durante a leitura, a dificuldade para ativar e integrar os conhecimentos prévios às informações textuais persiste até o final da escolaridade.

4) Produção de cartas à redação a partir de uma seqüência didática

Ana Catarina dos S. P. Cabral e Valéria Lopes Rodrigues Nunes (UFPE)

Exposição de Pôsteres

Data: 03/05/2006

Exposição

Horário: 14:00-15:30

Local: Hall do Centro de Convenções da UFPE

Debate

Horário: 15:30-17:00

Sala 1: Leitura e produção de textos no Ensino Fundamental: o trabalho com gêneros textuais em sala de aula

1) Anunciar é preciso?

Cristiane Rodrigues de Abreu (Escola Luiz Rodolfo de Araújo Júnior, Abreu e Lima)

Formadoras: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça

Curso: Gêneros textuais na sala de aula (Curso de extensão da UFPE)

O presente trabalho tem por objetivo socializar uma experiência realizada em uma turma de 5ª série (adulta), na cidade de Abreu e Lima, como parte das atividades do curso de extensão "Gêneros textuais na sala de aula", sob a orientação das professoras Márcia Mendonça e Carmi. Essa vivência foi desenvolvida para que os alunos refletissem sobre a grande influência dos anúncios publicitários na vida das pessoas, a partir de uma proposta didática voltada para a leitura das linhas e entrelinhas; para a análise da estrutura básica do gênero; para o desenvolvimento de uma postura crítica diante das informações contidas nos anúncios e para a produção desse gênero textual.

2) Nossas fábulas

Edileuza Gomes dos Santos (Escola Municipal Santo Amaro, Recife)

Formadores: Alexsandro da Silva, Ana Carolina Perrusi Brandão, Kátia Leal Reis Melo e Telma Ferraz Leal

Curso: Produção de textos no Ensino Fundamental (Curso de extensão da UFPE)

3) Contos de assombração

Verônica Costa Taveira (Escola Municipal do Leão, Recife)

Formadores: Alexsandro da Silva, Ana Carolina Perrusi Brandão, Kátia Leal Reis Melo e Telma Ferraz Leal

Curso: Produção de textos no Ensino Fundamental (Curso de extensão da UFPE)

4) Cartas à redação

Viviane da Silva Almeida (Escola Municipal Catherine Labouré, Jaboatão dos Guararapes)

Formadores: Alexsandro da Silva, Ana Carolina Perrusi Brandão, Kátia Leal Reis Melo e Telma Ferraz Leal

Curso: Produção de textos no Ensino Fundamental (Curso de extensão da UFPE)

5) A contribuição da poesia para a formação de um aluno produtor de texto.

Luiza Victor De Araújo (UFPE)

Orientadora: Lívia Suassuna

Curso: Oficinas de leitura

Esse trabalho é resultado da pesquisa realizada nas disciplinas Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II e objetiva indicar algumas contribuições para se trabalhar com o gênero poesia nos diversos níveis de ensino. Com o uso da poesia nas aulas, busca-se desenvolver no aluno o hábito na leitura, bem como promover o aprendizado dos elementos essenciais para a produção textual.

Sala 2: Apropriação do sistema alfabético de escrita: pensando a alfabetização

1) Os jogos como estratégia metodológica para alfabetizar

Margareth Carneiro Torres (Escola: Nossa Senhora do Sagrado Coração, Olinda)

Educador de Apoio: Neide de Lima e Silva

Formadora: Dayse Moura

Curso: Apropriação do Sistema Alfabético (convênio com Secretaria Estadual de PE)

2) Alfabetizando com os bichos

Maria Luci Barbosa Alexandre (Escola Tomé Francisco, Quixaba)

Educador de Apoio: Josilene Quidute da Silva Nunes

Formador: Djário Dias

Curso: Apropriação do Sistema Alfabético (convênio com Secretaria Estadual de PE)

3) Baú de Palavras

Maria de Lourdes Vital dos Santos (Escola Mendo Sampaio, Catende)

Educador de Apoio: Edjane de Lima Brito Melo

Formadora: Ivane Pedrosa

Curso: Apropriação do Sistema Alfabético (convênio com Secretaria Estadual de PE)

Tomando como base as experiências vivenciadas por professores, citados no curso do SEA, do qual participei, foi possível desenvolver novas experiências de atividades para meus alunos da 1ª etapa do I ciclo, levando-os a compreenderem a importância da escrita na vida escolar. Ao elaborar as atividades tive o cuidado de torná-las um desafio para eles. Entre outras planejadas por mim estava o Baú de palavras, uma caixa com cartelas de palavras onde os alunos alfabéticos ao retirar lia em voz alta para os outros, formulava novas palavras que seriam montadas com o alfabeto móvel pelos silábicos alfabéticos e registradas nos cadernos depois de explorar sons, números de letras, sílabas iguais, etc. São cursos como o do SEA que nos levam a enriquecer nossos conhecimentos.

4) Arca de Noé, trabalhando poesias de Vinícius de Moraes

Rosa Maria Ribeiro (E.M. Novo Pina, Recife)

Coordenadora Pedagógica: Ivana Araújo Cavalcante Silva

Formadora: Ivane Pedrosa

Curso: Apropriação do sistema de Escrita Alfabética (convênio com Prefeitura do Recife)

Diante da Necessidade de minimizar a violência existente entre os alunos a Escola Municipal Novo Pina elegeu como tema de trabalho para o ano de 2005 "A Cultura da Paz". Partindo desta realidade buscou-se através dos poemas de Vinícius de Moraes desenvolver com os estudantes atividades que ajudasse o grupo-classe a se apropriar do sistema de escrita alfabética. Logo, através da leitura de poemas, elaborou-se (1) atividades envolvendo a produção individual e coletiva de leitura e escrita de poesias, (2) estudo da biografia do autor e a (3) produção de trabalhos explorando as artes visuais. Durante o desenvolvimento do projeto observamos o envolvimento dos estudantes em se apropriar da vida e do trabalho de Vinicius de Moraes. A aproximação com poeta, através de suas canções e poemas, resultou na sensibilização dos estudantes em apreciar textos poéticos, além de percebermos o avanço nas suas hipóteses de escrita.

Sala 3: Leitura, produção de textos e alfabetização

1) Contar, recontar e encantar

Antonio Carlos Figuerôa (E.M. Prof. José Soares da Silva, Recife)

Coordenadora Pedagógica: Andréa Maria da Silva

Formadora: Marília Lucena Coutinho

Curso: Apropriação do sistema de Escrita Alfabética (convênio com Prefeitura do Recife)

A leitura como um meio de conhecer o mundo e apropriar-se do conhecimento socialmente construído é capaz de proporcionar no indivíduo o desenvolvimento de um trabalho ativo, com companherismo e sentido (WEIZ, 2001). Buscamos proporcionar o hábito da leitura de forma prazerosa com os estudantes do 2º ano do 2º ciclo do turno da tarde da Escola Municipal Professor José Soares da Silva. Através da leitura diária: individual e coletiva; silenciosa e em voz alta dos livros de literatura infanto-juvenil do acervo bibliográfico criado na própria sala de aula; do empréstimo de livros do acervo; discussão de temáticas abordadas nos livros lidos pelos estudantes; produção de textos sobre os personagens dos livros; dramatizações de histórias e exposição constante de trabalhos, foi possível perceber o estímulo dos estudantes no que se refere à leitura e a escrita de forma prazerosa. Ao final do projeto realizou-se o lançamento do livro elaborado pelos próprios estudantes, no decorrer do trabalho. Neste livro, os estudantes registraram seus sonhos e desejos através da escrita, permitindo-se vivenciar sentimentos e assim, superando a falta de hábito quanto à sistematização de idéias.

2) Leitura e produção de texto através de atividades lúdico-pedagógica

Elzira Maria Monteiro; Genilda Maria Santos da Silva; Luciene Bezerra da Silva; Maria José Azevedo de Oliveira; Rosane Falcão Lima (E.M. General San Martin, Recife)

Coordenadora Pedagógica: Rosana Girley Almeida Siqueira

Formadora: Marília de Lucena Coutinho

Curso: Apropriação do sistema de Escrita Alfabética (convênio com Prefeitura do Recife)

Ao desenvolvermos este projeto buscamos, junto ao conjunto de professores da escola, contemplar o hábito de ler nos estudantes, que vem sendo colocado em segundo plano na nossa cultura. Daí, buscamos vivenciar com os docentes, reflexões sobre as condições do usuário da cultura letrada, desenvolvendo junto aos professores o aprofundamento de questões referentes à produção da escrita e o uso da leitura em sala de aula. Assim, buscamos socializar o uso da linguagem, como caminho de ampliação do horizonte cultural, no intuito de proporcionar a possibilidade de formulação de conceitos. Com a criação de situações que estimulam a reflexão, com o desenvolvimento de leituras bibliográficas e a produção de materiais a serem trabalhados na sala de aula, produzimos um livro com a participação do grupo de estudantes do 2º Ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e módulo III de Educação de Jovens e Adultos. Organizamos também um mural com jornal, poesias e escrita dos estudantes. A leitura de contos, crônicas e poesias, tanto no intuito de rever comportamentos pedagógicos, quanto na busca de estímulo à iniciativa de leitores e escritores críticos, proporcionou a participação de professores e estudantes nas atividades propostas, possibilitando debates e apresentações tanto com produções escritas, como de diferentes linguagens.

3) Além da bola, boneca e pião... livro e imaginação

Juliane Carla Lima da Silva Greenhalgh, Maria Edilene Bezerra de Lima, Viviane Cristina de Lima Freitas (E.M. Sítio do Céu, Recife)

Coordenadora Pedagógica: Maria Luiza Silva Lopes

Formadora: Marília de Lucena Coutinho

Curso: Apropriação do sistema de Escrita Alfabética (convênio com Prefeitura do Recife)

4) Projeto história em quadrinhos

Sandra de Amorim Silva (Escola Municipal Aderbal Galvão, Recife)

Formadores: Marília Coutinho e Kátia Barreto

Curso: Leitura no ensino fundamental (Curso de extensão da UFPE)

O projeto surgiu do interesse das crianças pelo gênero expresso numa sondagem realizada no início de 2005. Para gerar interesse pela leitura, trabalhar fluência, produção textual, questões gramaticais e ortográficas de maneira acessível a todos, inclusive àqueles que ainda não se

apropriaram do sistema de escrita alfabética. Contando, ainda, com a interdisciplinaridade com artes. O resultado foi um gibi com os quadrinhos de toda turma.

Sala 4: Leitura e produção de textos na alfabetização de jovens e adultos

1) A aprendizagem da Leitura e da Escrita na EJA.

Gesânia Pereira Machado de Lima
Formadoras: Auxiliadora Martins e Dayse Moura
Escola: Creche de Deus
Curso: Brasil Alfabetizado, Recife

2) Trabalhando com a leitura e a produção de textos na alfabetização de Jovens e adultos.

Joana Soares Correia
Formadoras: Auxiliadora Martins e Dayse Moura
Curso: Brasil Alfabetizado, Recife

3) Gêneros textuais na EJA: um passeio pela cidade do Recife

Fabiana Maria da Silva
Formadoras: Adriana Alexandre de Araújo Santos e Marília de Lucena Coutinho
Curso: Brasil Alfabetizado, Recife

O presente trabalho tem por objetivo socializar uma experiência vivenciada numa turma do Brasil Alfabetizado de Recife. Essa vivência foi desenvolvida dentro da temática “Cidade”, enfocando a história do Recife a partir de uma proposta didática voltada para a leitura e produção de diferentes gêneros textuais (carta, música, postais, etc.) em articulação com atividades que promovessem a reflexão sobre o Sistema Alfabético.

4) A relação entre o valor da cesta básica e o salário mínimo

Wendell R. Costa
Formadoras: Leila Nascimento Silva e Roseane Pereira
Curso: Brasil Alfabetizado, Recife

Em parceria com uma turma de EJA, elaborei um projeto didático em 2005 que buscou explorar questões referentes ao valor da cesta básica e a sobrevivência da população que só dispõe de um salário mínimo. Entre as atividades, realizamos visita ao supermercado, confecção de um mural com vários rótulos, colhemos

5) Aula-passeio ao Forte do Brum

Williams Andrade de Souza
Formadoras: Leila Nascimento Silva e Roseane Pereira da Silva
Curso: Brasil Alfabetizado, Recife

O presente relato trata-se de projeto didático vivenciado em 2005 dentro da temática “Cidade”. O Objetivo era refletir sobre as semelhanças e diferenças entre o Recife de ontem e o Recife de hoje. A atividade principal foi uma aula-passeio ao Forte do Brum, mas antes houve a leitura de textos informativos/históricos, entrevistas com pessoas mais antigas. Após a visita, foram produzidos relatos e um trabalho de composição, decomposição e formação de palavras e frases relacionadas ao contexto.

6) Revisão de textos na alfabetização de jovens e adultos

Luciana Ferreira dos Santos
Ensinar a revisar textos é uma prática essencial na formação de produtores de textos eficientes. Os alunos precisam incorporar tais conhecimentos gradualmente, ampliar e fazer uso deles com o objetivo de deixar seus textos mais comunicativos. Portanto, o professor precisa propiciar aos alunos o contato com diferentes gêneros textuais e selecionar aspectos da revisão (ortografia, coerência, coesão, pontuação...).

Sala 5: Formação continuada como foco de reflexão

1) Formação continuada de professores

Maria Anaír Borges Cordeiro Silva e Maria da Conceição Lyra da Mota Silva

Formadora: Leila Nascimento

Curso: Formação continuada de professores (Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - GERE VITÓRIA)

O relato versa sobre a experiência de formação continuada que vivenciaram como tutoras, numa relação de mediação entre o CEEL e as professoras.

2) Alfabetização - Apropriação do Sistema de Escrita alfabética: uma mudança de prática.

Maria Goretti da Rocha Lima Modesto (Escola: Centro de Educação Infantil Professora Maroquinha - Petrolina).

Educadora de Apoio: Cláudia Valéria Queiroz Lima

Formadora: Tânia Rios

Curso: Apropriação do Sistema Alfabético (convênio com Secretaria Estadual de PE)

Esse trabalho é uma reflexão sobre o curso Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética desenvolvido pelo CEEL, que favoreceu aos professores uma oportunidade de repensar e redimensionar a sua prática pedagógica. De forma simples e coerente, os autores do livro Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética, no curso do CEEL, abordaram temas já do nosso conhecimento, mas que nos lançaram novos desafios. Foram temas bem articulados, com propostas de inovação e reflexão sobre a prática do professor e interessantes por oferecerem soluções e aprofundamentos no fazer pedagógico. Desta forma, nos deu condições necessárias para que houvesse mudança na concepção de alfabetizar, e não simplesmente receitas prontas. Como participante do curso oferecido pelo CEEL e professora de alfabetização, quero deixar minha reflexão neste Seminário sobre o que construí de conhecimentos e que pude utilizar na minha sala de aula. Fiz algumas atividades propostas pelo curso, principalmente a de reflexão fonológica, que não estava sendo vivenciadas suficientemente por mim, por desconhecer a importância dessa habilidade para a aprendizagem da leitura e escrita. Também aprofundi mais sobre o uso da diversidade textual na sala em contextos significativos e refleti sobre o sistema de escrita alfabética. Mas o mais importante foi a compreensão que tive sobre o sistema de escrita, não mais como um código e sim como um sistema notacional. Com isso, intensifiquei os meus trabalhos, em sala de aula, com atividades que ajudavam meus alunos a refletir sobre as correspondências grafofônicas. Porém os estudos da Psicogênese Língua Escrita fizeram-me perceber ainda mais como é importante para o professor conhecer as hipóteses de escrita, conhecer o que seus alunos já sabem e propor situações que favoreçam a compreensão da criança quanto aos princípios do sistema. Tudo isso foi de grande importância para mim, não só por ter propiciado o aprofundamento de conhecimentos, mas por ter redirecionado a minha prática pedagógica. Pretendo, assim, nesse Seminário, apresentar o desenvolvimento dos meus alunos quanto à produção de textos narrativos e as atividades que vivenciei (jogos, charadas, trava-língua-poemas, etc) que favoreceram a aprendizagem do sistema de escrita.

3) Formando professores alfabetizadores: possibilidades de trabalhos com leitura e escrita na sala de aula

Helenice Cavalcante de Melo; Cristiane Rose de Lima Pedrosa; Kátia Paixão da Silva; Maria Pereira da Silva (E.M. do Pantanal, Recife)

Coordenadora Pedagógica: Helenice Cavalcante de Melo

Formadora: Kátia Melo

Curso: Apropriação do sistema de Escrita Alfabética (convênio com Prefeitura do Recife)

No período de agosto a outubro do ano de 2005 foram realizados junto aos professores de 1º e 2º Ciclos momentos de estudo sobre análise fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética. O objetivo desse trabalho é subsidiar a organização da prática pedagógica do professor quanto ao desenvolvimento de atividades que avaliassem o nível de conhecimento dos alunos sobre a leitura e escrita. Através de exposição dialogada, leitura e estudo de textos, preparação de material a ser utilizado pelos alunos, análise das atividades utilizadas no grupo classe organizavam-se as reuniões semanais de estudo buscando formas de superação das dificuldades

apresentadas pelo grupo-classe no desenvolvimento das tarefas diárias. Os momentos de formação proporcionaram uma aproximação com os níveis de aprendizagem dos diferentes estudantes, onde os professores junto à coordenação da escola planejavam os trabalhos a serem desenvolvidos posteriormente em sala de aula. Ao final da formação percebemos que é possível uma aprendizagem significativa quando o professor tem a possibilidade de organizar suas atividades com leitura, reflexão, produções orais e escritas, junto com outros professores que compartilham a mesma realidade.

4) Processo de construção do livro: Experiências de Escrita em Sala de Aula.

Maria Helena Alves Ferreira (Escola Antonio Vieira de Barros,Salgueiro-PE)

Educadora de apoio: Maria Helena Alves Ferreira

Formadora: Tânia Rios

Curso: Formação continuada de professores (Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - GERE Salgueiro)

Sala 6: Diversidade textual na alfabetização

1) Projeto Viajando com a Comunicação-Carta

Maria Cabral de Oliveira (Escola Manoel Guilherme da Silva e Escola Cônego Fernando Passos, Passira)

Educador de Apoio: Maria Cabral de Oliveira

Formador: Djário Dias

Curso: Apropriação do Sistema Alfabético (convênio com Secretaria Estadual de PE)

2) Projeto Luiz Gonzaga

Verônica Costa da Silva Xavier (Escolas Nucleadas - São José do Egito: Escola Oliveira Lima, Escola Edson Simões, Escola São José)

Educador de Apoio: Marluce Cavalcanti de Souza

Formador: Djário Dias

Curso: Apropriação do Sistema Alfabético (convênio com Secretaria Estadual de PE)

3) Para gostar de histórias

Maria Eliane Mendes da Silva (Escola Central Barreiros, Barreiros)

Educadora de Apoio: Rosemere Medeiros Leôncio da Silva

Formador: Ivane Pedrosa

Curso: Apropriação do Sistema Alfabético (convênio com Secretaria Estadual de PE)

Observando a necessidade de criar nos alunos, o gosto pela leitura de forma dinâmica e prazerosa, tomei a iniciativa de implantar um projeto que motivasse os alunos a gostar de ler. Então, semanalmente eu passava nas salas de aula lendo contos infantis, gerando a participação de todos na hora do debate, enfocando a moral da história. Diante do exposto, percebemos o interesse dos alunos pela hora do conto o qual passou a ser uma atividade rotineira em cada sala de aula na agenda diária, levando a Escola a alcançar seu objetivo no seu compromisso na formação de leitores o que resultou em uma bela culminância, envolvendo toda a comunidade interna e externa com um desfile pelas principais ruas da Vila Rio Uma.

4) Título: Receitas na alfabetização

Ana Rita de Andrade (Escola Municipal João Pessoa Guerra, Recife/PE)

Formadores: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça

Curso: Gêneros textuais na sala de aula (Curso de extensão da UFPE)

5) A produção de cartazes com textos de campanha comunitária e escolar por turmas do Brasil Alfabetizado

Hellen de Andrade Lira, Marília de Andrade Lira, Úrsula de Andrade Lira e Paloma de Oliveira Coutinho

Formadores: Kátia Reis Melo e Dilian da Rocha Cordeiro

Curso: Brasil Alfabetizado, Recife

A concepção de linguagem como interação contribuiu para lançar um novo olhar sobre a produção de texto na sala de aula. O que tornou as práticas de escrita algo significativo ao aprendizado do aluno. Com base nesses estudos e nas contribuições trazidas pelo letramento, este trabalho pretende relatar o processo de produção de cartazes com textos de campanha comunitária e escolar por turmas do Brasil Alfabetizado. Consideramos essa experiência de produção textual muito proveitosa, pois, propiciou aproximar as condições de produção escolar das práticas de linguagem real.



II SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
MESA-REDONDA: AS MÚLTIPLAS FACETAS DA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA
(PROFESSORAS NORMANDA BESERRA E LÍVIA SUASSUNA)

TRANSPARÊNCIAS DA APRESENTAÇÃO DE
LÍVIA SUASSUNA
(UFPE – CE – Dep. de Métodos e Técnicas de Ensino)
PALESTRA: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –
CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM EM JOGO
RECIFE, MAIO DE 2006

Instrumentos de avaliação da leitura – exemplo 1

Para o texto “Como o gato e o rato se tornaram inimigos” (Rogério de Andrade Barbosa), encontrado em um livro didático (LD) de 5ª série, foram sugeridas algumas questões de interpretação/compreensão de leitura, entre elas:

(1) Quando animais, objetos ou coisas aparecem num texto com características de seres humanos, ocorre o recurso de linguagem chamado personificação. No texto lido esse recurso é utilizado. Justifique essa afirmação.

(2) Leia:

“No tempo em que os gatos e os ratos ainda eram amigos...”

Anote a conclusão a que podemos chegar a partir desse trecho.

- A história se passa numa época imaginada, inventada.
- A época em que a história ocorre pode ser identificada com precisão.

(3) Algumas palavras da língua procuram reproduzir certos sons. É o caso de “atchim” e “toc-toc”. Você sabe dizer qual é o nome desse recurso? Encontre no texto uma dessas palavras e explique que barulho ela tenta imitar.

Instrumentos de avaliação da leitura – exemplo 1 (cont.)

(1) Note-se a presença da conceituação de um fenômeno da língua (personificação), anterior a qualquer reflexão sobre ela, o que nos parece típico da gramática normativa tradicional (em que se vai do conceito para o exemplo); o autor do LD já informa que o recurso está presente no texto lido, não se dando ao aluno a oportunidade de investigar a ocorrência do fenômeno; o que lhe cabe é apenas “justificar” a informação, ou seja, confirmar uma análise previamente feita.

(2) A questão pede que o aluno releia a primeira frase do texto e anote (não se sabe exatamente onde) uma conclusão a que ele pode chegar a partir do trecho relido, sem que haja indicação do critério que conduziria à conclusão. Ocorre que as supostas conclusões já são oferecidas em seguida e são mutuamente excludentes; o aluno, ao responder a essa questão, não teria grandes dúvidas, na medida em que a resposta adequada parece óbvia. Tal modo de formular a questão contraria um princípio básico relativo às questões de múltipla escolha, qual seja, o de que as alternativas não devem ser claramente refutáveis, mas, ao contrário, devem ser, em alguma medida, todas plausíveis, de modo que o aluno, ao tentar respondê-las, reflita em busca do que considera a melhor resposta e saiba, em seguida, justificar sua escolha (as alternativas seriam eliminadas, por exemplo, não porque dizem obviamente o contrário das outras, mas porque se assemelham, ou contêm elementos das outras, ou resumem melhor as outras, ou extrapolam demais o texto, ou não respondem precisamente ao que foi perguntado... etc. (cf. Soares, 1990).

Instrumentos de avaliação da leitura – exemplo 1 (cont.)

(3) Na última questão da seqüência aqui mostrada, repete-se o fato apontado na questão 1, só que, desta vez, pergunta-se ao aluno se ele sabe dizer qual é o nome do recurso apontado (que, no caso, é a onomatopéia). Caso o aluno não saiba (e, freqüentemente, não tem como saber isso numa 5ª série), ele não responderia à questão, o que não o impediria de fazer a outra parte da atividade, que consiste em encontrar no texto um exemplo de onomatopéia e explicar o barulho que ela tenta imitar. Ao nosso ver, uma pergunta que pode ficar sem resposta, sem que isso tenha importância para os processos de interpretação e aprendizagem, não tem razão de ser enquanto uma proposição didática de compreensão de um texto previamente lido.

Instrumentos de avaliação da leitura – exemplo 2 (cont.)

3. Identifiquem, debaixo da foto de Monteiro Lobato, em que década ele morreu.
Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um **M** (de **M**orte) em cima da década em que Monteiro Lobato morreu. Façam o mesmo em seus cadernos.
4. Observem o ano em que as duas cartas foram escritas.
Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um **C** (de **C**arta) em cima da década em que as cartas foram escritas. Façam o mesmo em seus cadernos.
5. Agora, respondam, consultando a linha no quadro-de-giz e em seus cadernos:
- Quantas décadas separam vocês, hoje, da década em que as duas crianças escreveram suas cartas a Monteiro Lobato?
 - Se João Eduardo, que escreveu uma das cartas, ainda estiver vivo, quantos anos ele tem, hoje? Quais de vocês conhecem pessoas que têm essa idade?

Instrumentos de avaliação da leitura – exemplo 2 (cont.)

Destacamos, entre outros, os seguintes aspectos das questões analisadas:

1. exigem raciocínio e posicionamento dos alunos na linha do tempo;
2. desenvolvem a capacidade de lidar com diferentes representações gráficas (como a linha do tempo, por exemplo);
3. mobilizam conhecimentos matemáticos e históricos, numa proposição interdisciplinar;
4. permitem o cruzamento de informações presentes nas cartas e na biografia de Monteiro Lobato;
5. permitem fazer discussões temáticas mais amplas acerca da cultura, da literatura, do papel do escritor na sociedade e das relações entre o hoje e o ontem, o presente e o passado, a infância e a velhice.

No LD sob análise, vêm a seguir questões de interpretação escrita que privilegiam o conteúdo das cartas lidas, o que consideramos bastante adequado, pois esse conteúdo é explorado após o entendimento, pelo aluno, do contexto em que as cartas foram produzidas (pessoas de diferentes locais do Brasil, que eram crianças na década de 30 do século XX e que, por isso, puderam se comunicar por carta com Monteiro Lobato e dele receberam respostas).

Instrumento de avaliação de produção de texto – exemplo 1

Numa ficha de atividades de sala de aula da 1ª série do ensino fundamental, a professora apresentou aos alunos, do lado esquerdo do papel, três gravuras e, do lado direito, correspondendo a cada uma dessas gravuras, havia um conjunto de linhas em que os alunos deveriam escrever frases (o comando da questão era: “Faça frases com os desenhos.”). Ao lado da figura de um cavalo, uma criança escreveu:

Eu andei no cavalo
e e bon día da dicavalo
u cavalo e bonito acondeli
E braco é pento é maro
Eu li E macio toda tardi
Eu andava íneli Eu e bonito

Nesse caso, pode-se afirmar que o texto produzido pelo aluno (semelhante aos das cartilhas) não apresenta título, nem sinais de pontuação, e tem uma sintaxe típica – frases declarativas, com predomínio da estrutura sujeito-verbo-objeto ou sujeito-verbo-predicativo, margeadas à esquerda e dentro de um tamanho mais ou menos padrão (Votre, 1987). Outro aspecto que se pode salientar é a circularidade (expressa na repetição de informações e termos) e a mera seqüência de frases (nesse aspecto, o aluno seguiu rigorosamente o comando da professora), sem que estejam claros o gênero textual, o destinatário, as finalidades comunicativas do texto etc.

Instrumento de avaliação de produção de texto – exemplo 2

Texto gerador: “Sol e chuva”, de José Lins do Rego (trecho do romance “Menino de engenho”)

Nas questões de compreensão de leitura de número 14 a 21, foram explorados vários detalhes e informações do texto, particularmente no que diz respeito ao contraste entre os dias de sol e os dias de chuva (características, atividades e brincadeiras possíveis, malefícios e benefícios da chuva e do sol, aproveitamento da água, caracterização das estações inverno e verão em diferentes regiões do Brasil e do mundo, comportamento das crianças em dias de sol e de chuva... etc.). Previamente, também, havia sido trabalhado o conteúdo “narrativa ficcional” e seus elementos (narrador, tempo, espaço, enredo), e, ainda, a presença, no texto narrativo, de elementos descritivos e argumentativos. A partir daí, propôs-se a alunos de 5^a série a seguinte tarefa de escrita:

Instrumento de avaliação de produção de texto – exemplo 2 (cont.)

Releia as respostas dadas por você às questões 14 a 21. Reorganize as idéias e redija um texto, seguindo o roteiro abaixo:

SOL E CHUVA

PARÁGRAFO 1 – sugestão de parágrafo de introdução (Às vezes, o dia amanhece com sol e, outras vezes, com chuva.)

PARÁGRAFO 2 – características de um dia de sol (aparência, aspectos, elementos... etc.)

PARÁGRAFO 3 – características de um dia de chuva (aparência, aspectos, elementos... etc.)

PARÁGRAFO 4 – atividades e brincadeiras que você realiza num dia de sol

PARÁGRAFO 5 – atividades e brincadeiras que você realiza num dia de chuva

PARÁGRAFO 6 – conclusão (resumo do que você pensa sobre o sol e a chuva)

A proposta em questão resultou de uma produção conjunta de professoras de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental, no âmbito de um projeto de formação continuada de profissionais de cinco redes públicas municipais de educação da Região Metropolitana de Recife – Projeto Nova Escola.

Instrumento de avaliação de produção de texto – exemplo 2 (cont.)

O aluno tentaria fazer o seu texto a partir de um roteiro ou esquema organizacional, que poderia, inclusive, em momentos posteriores, funcionar também como um conjunto de critérios de avaliação. Fora isso, a proposta permitiria construir uma narrativa a partir do ponto de vista do narrador-personagem que, ao mesmo tempo, contivesse elementos descritivos e argumentativos. Salientamos, ainda, que os textos resultantes dessa proposta de trabalho podem trazer diferentes opiniões sobre os dias de sol e chuva, permitindo o confronto de visões de mundo, crenças, culturas e saberes como uma das principais funções da linguagem e de seu estudo na escola.

Instrumentos de avaliação da produção oral – exemplo 1

Atividade 1

Fazer, em grupos, leitura expressiva do poema “História”, de Raul Bopp. Cada grupo, seis elementos. No livro, com os versos já enumerados, fazer esta marcação:

- os seis alunos, numa só voz: versos 1, 3, 7, 9, 15, 21, 26, 30, 41 e 48;
- aluno A: versos 2, 11, 12, 20, 31 e 40;
- aluno B: versos 4, 13, 22, 23, 32, 42 e 43;
- aluno C: versos 5, 14, 24, 33, 34 e 44;
- aluno D: 6, 16, 25, 35, 36 e 45;
- aluno E: 8, 17, 18, 27, 28, 37, 38 e 46;
- aluno F: 10, 19, 29, 39 e 47.

Subjacente a essa primeira atividade, está uma concepção de oralidade como sendo a mera oralização (ou leitura em voz alta) do texto escrito, que é o que costumeiramente se faz na escola.

Instrumentos de avaliação da produção oral – exemplo 2

Atividade 2

PRODUÇÃO DE TEXTO

No início desta unidade, vocês entrevistaram pessoas para descobrir se costumavam escrever e receber cartas.

Vocês vão, agora, descobrir se as pessoas gostam de receber cartas, como o jornalista e a autora do poema.

1. Cada um de vocês vai entrevistar algumas pessoas, de diferentes idades – da escola, de sua família, de sua vizinhança – fazendo as seguintes perguntas:

- Você gosta de receber cartas?
- O que é melhor: receber uma carta ou um telefonema?
- Há um jornalista que disse que receber uma carta pelo correio é um exemplo do que é felicidade. Você concorda?
- Como você se sente, quando recebe uma carta?

Anote as respostas que as pessoas entrevistadas derem. Você vai precisar delas para as atividades de grupo.

2. O professor vai organizar a turma em grupos.

- No grupo, exponham uns aos outros as respostas obtidas, usando as anotações para lembrar.
- Em seguida, escrevam, em conjunto, um roteiro para expor ao professor e à turma os resultados obtidos pelo grupo. Façam uma síntese das respostas dadas pelas pessoas entrevistadas a cada uma das perguntas.
- Dividam a exposição entre os membros do grupo, de modo que todos tenham a oportunidade de falar. Decidam quem vai falar o quê.

Instrumentos de avaliação da produção oral – exemplo 2 (cont.)

LINGUAGEM ORAL

1. Cada grupo expõe, para o professor e a turma, os resultados que obteve, orientando-se pelo roteiro feito e obedecendo à divisão da exposição entre os membros do grupo.
2. Com a orientação do professor, comparem os resultados obtidos pelos grupos:
 - A maioria das pessoas gosta de receber cartas? Prefere carta ou telefonema?
 - As pessoas entrevistadas concordaram ou não com a opinião do jornalista de que receber uma carta é um exemplo do que é felicidade?
 - Que sentimentos as pessoas experimentam quando recebem uma carta?

Essa segunda atividade se baseia no princípio de que a avaliação da fala deve contemplar não apenas a leitura em voz alta, mas as capacidades interativas necessárias à realização da chamada “fala pública”, ou seja, no ambiente escolar, o aluno teria oportunidades de vivenciar, além da conversação espontânea do dia-a-dia ou da leitura em voz alta, situações em que a fala seria planejada para atingir certos fins e organizada na confluência de outras linguagens, entre elas a escrita (é o caso, por exemplo, das anotações que ele teria que fazer na atividade como apoio à apresentação oral da equipe). Observe-se, ainda, que a segunda atividade proposta leva à produção de novos sentidos, na medida em que os alunos, diante das respostas obtidas, fariam uma apreciação/comparação dos resultados de suas entrevistas.

Instrumentos de avaliação da análise lingüística – exemplo 1

Para análise de como os conhecimentos lingüísticos foram avaliados em duas perspectivas teóricas diferentes, elegemos um mesmo conteúdo entre aqueles tradicionalmente trabalhados na escola – artigo – e verificamos se as atividades propostas em dois manuais didáticos levam ao entendimento da diferença de sentido entre os artigos definidos e indefinidos.

No manual didático (1), depois de uma explicação sobre os artigos, em sua relação com o gênero dos substantivos e após a definição dos artigos como “palavras que acompanham os substantivos a fim de defini-los ou indefini-los”, segue-se uma seqüência de exercícios. Os dois quesitos que tratam do artigo são os seguintes:

1) Reescreva os provérbios, acrescentando os artigos definidos adequados:

a) Do prato à boca, perde-se ■ sopa.

b) Após ■ tempestade, vem ■ bonança.

c) Na adversidade é que se prova ■ amizade.

d) ■ fome é ■ melhor tempero.

7) Anote os substantivos apresentados a seguir e indique o gênero de cada um, antepondo-lhes os artigos o ou a.

animal ídolo defunto vítima testemunha

Instrumentos de avaliação da análise lingüística – exemplo 2

Já no manual didático (2), vemos um outro modo de levar o aluno a concluir a diferença de emprego e sentido entre os artigos *o* e *um*. Primeiramente, o autor do manual mostrou um texto (notícia) sobre um francês (Alain Robert) que tem uma mania – a de escalar arranha-céus usando apenas os pés e as mãos. Esse francês, na notícia, foi comparado ao super-herói Homem-Aranha. Depois de responderem a algumas questões de interpretação oral, os alunos são levados a ler um trecho do livro “Super-Herói: você ainda vai ser um”, de Marcelo Duarte. Nesse trecho, o autor narra como o estudante Peter Parker virou o Homem-Aranha. Em seguida, vêm duas perguntas que favorecem a reflexão sobre a língua:

- 1) O francês Alain Robert não é o estudante Peter Parker. Por que ele é chamado de homem-aranha?
- 2) Alain Robert é um homem-aranha, não é o Homem-Aranha – qual é a diferença?

Nas orientações dadas ao professor sobre os objetivos das questões, o autor do LD afirma que a atividade deve remeter a uma outra, em que se explorou a palavra “quixote”, levando-se os alunos a entender o uso de letra maiúscula para grafar nome próprio e de letra minúscula quando o nome próprio passa a indicar uma característica de alguém. Mas observe-se que, nesse caso, conhecimentos lingüísticos sobre metáfora e sobre determinação e indeterminação também são ativados, sem que se tenha de apelar para definições ou exercícios de completar lacunas ou reconhecer os substantivos como masculinos ou femininos, como foi feito no manual (1).

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA → devem permitir ao aluno construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS → devem levar o aluno a expressar sua visão de mundo

LINGUAGEM ORAL → devem dar margem a que o aluno participe, enquanto cidadão, do debate social

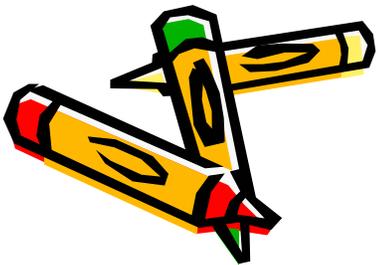
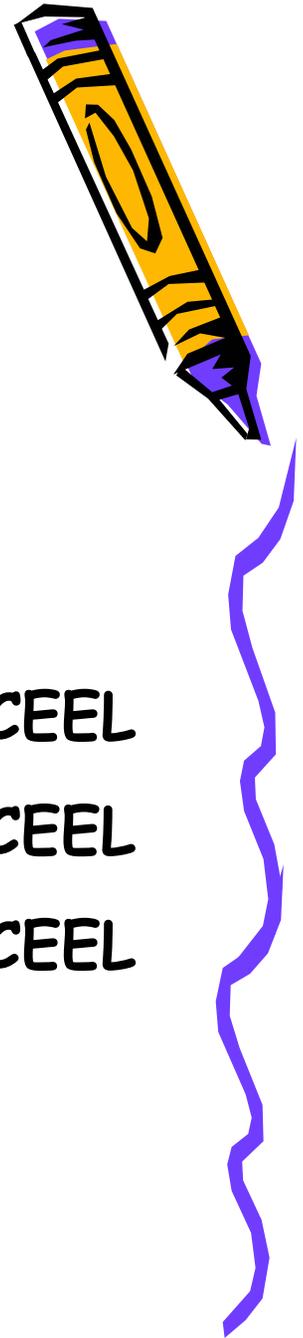
ANÁLISE LINGÜÍSTICA → devem contribuir para que o aluno, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento

Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?

Marianne Cavalcante UFPB/CEEL

Márcia Mendonça UFPE/CEEL

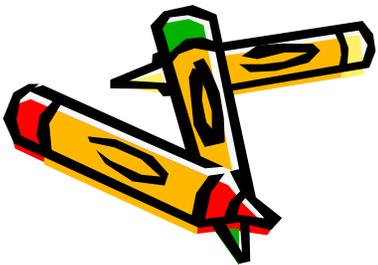
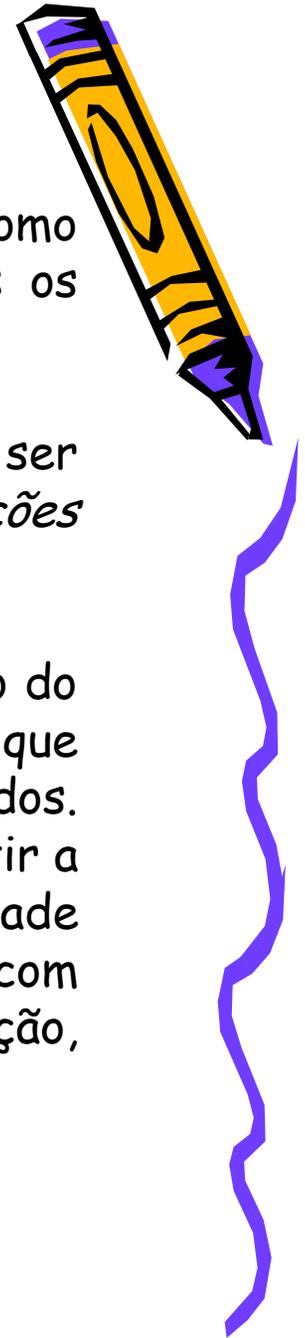
Carmi Ferraz UFPE/CEEL



O funcionamento da língua não se dá em unidades isoladas como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas em unidades maiores: os textos.

Estes se constituem enquanto unidade de sentido e podem ser concebidos como *"um evento comunicativo em que convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas"* (Beaugrande, 1997:10).

Os textos, para serem compreendidos, necessitam do conhecimento do leitor/ouvinte sobre o mundo de que falam, sobre a sociedade em que estão inseridos e também sobre a língua em que são escritos/falados. Por exemplo, entender uma publicidade, uma notícia de jornal, assistir a uma novela não são atividades simples, apresentam uma complexidade tal que até hoje ainda não podemos descrever esse processo com clareza. Na compreensão de qualquer texto, e também na sua produção, convergem, dinamicamente, fatores lingüísticos, sociais e culturais.

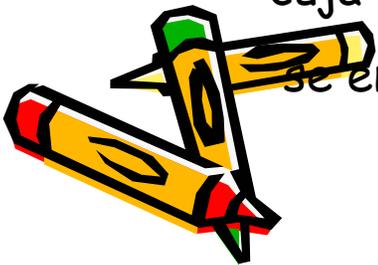


O que é um texto? Como se materializa nas práticas sociais?

O texto **não é uma entidade abstrata** sem qualquer marca de identidade.

Os textos não são todos iguais, não só porque têm conteúdos diferentes, mas porque se configuram como gêneros textuais diversos; estes são entendidos como uma categoria que orienta a atenção para o mundo social (Kress, 2003:87, *apud*: Marcuschi, 2002).

Os gêneros historicamente são entidades que se constituem enquanto uma forma característica, por exemplo, quando ouvimos a expressão: "Alô, quem fala?", rapidamente identificamos a *forma* de interlocução de um telefonema. Quanto à *função*, também estabelecemos, pela tradição de uso, que o telefonema é um gênero cuja função comunicativa é estabelecer contato entre pessoas que se encontram em lugares diferentes/distantes.



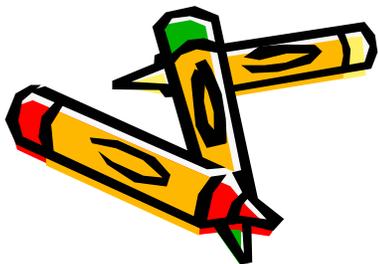
Os textos, os gêneros e a prática escolar



Ao trazerem textos variados para a sala de aula, ultrapassando, portanto, o trabalho com frases soltas, muitos professores acreditam ter achado a solução para os desafios do letramento.

Entretanto, apenas a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar de fato com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características.

Enquanto certas particularidades dos textos se aplicam a um determinado exemplo, identificando aquele exemplar e só ele, as características genéricas se repetem nos textos agrupados sob uma mesma denominação de gênero. Vejamos o exemplo a seguir:



MST INVADE 15 FAZENDAS

Mais de 2.600 famílias de sem-terra ocuparam, ontem, 15 propriedades espalhadas pelo Grande Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão. Uma das maiores invasões é a do Engenho São João, em São Lourenço da Mata, onde 600 famílias estão acampadas. MST promete ainda mais ações no Estado e em todo o País.

(*Jornal do Commercio*, 06 mar 2006)

O Gênero

Função sociocomunicativa básica: informar a um grande público, a respeito de certo fato;

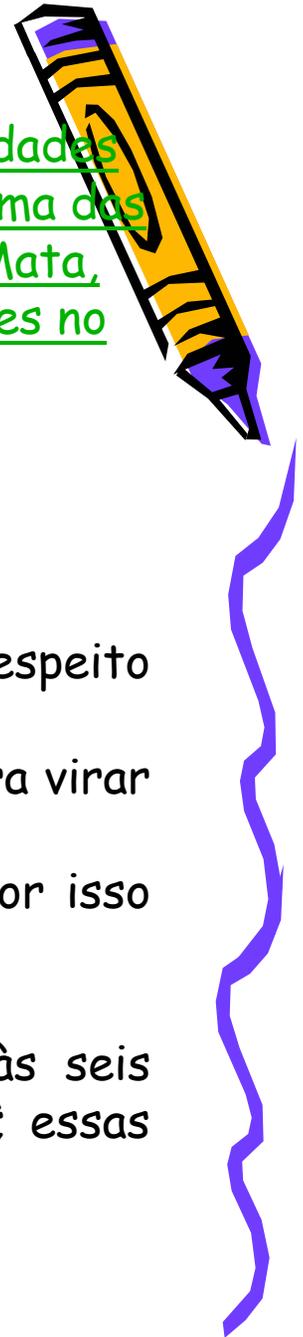
Tratamento de um fato noticioso (aquele considerado relevante para virar notícia);

Efeito de objetividade: o texto busca ser imparcial e objetivo, por isso não se usam adjetivos valorativos, como *bom*, *bonito*, *absurdo*, etc.;

Título sucinto, revelando o fato central;

Informações essenciais sobre os acontecimentos, respondendo às seis perguntas clássicas - *o quê*, *quem*, *quando*, *onde*, *como* e *por quê*; essas informações compõem o que se chama tecnicamente de lead

e vêm, frequentemente, no início do texto.

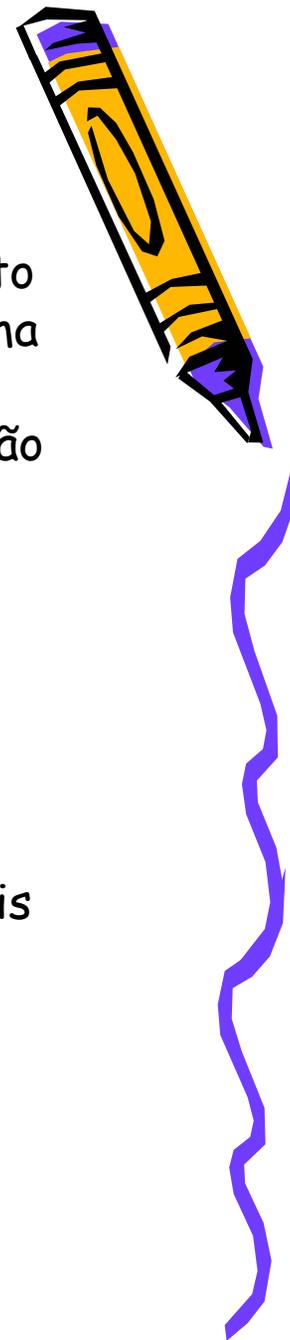
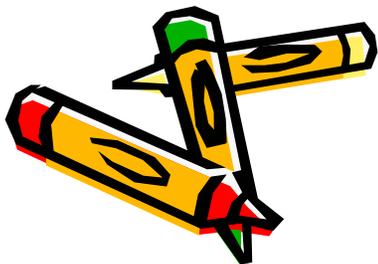


Trabalhando texto e gênero

Nas aulas de português, quaisquer textos podem ser explorados tanto do ponto de vista do texto quanto do gênero. Tomando o exemplo, uma pergunta como "Onde aconteceram as invasões do MST?" seria relativa a esse texto específico, não ao gênero notícia. Já uma questão como "As informações básicas da notícia - *lead* - estão presentes nesse texto?" seria relativa ao gênero notícia.

A radicalização do gênero na escola

O equívoco aqui é esquecer algo essencial: ler o próprio texto, interagir com ele! Ao tratar apenas das características socioculturais relativas à produção e circulação dos textos, não se oportuniza aos alunos que conheçam o que dizem os textos trabalhados; **sabe-se apenas sobre como funciona o gênero, mas não se conhece o próprio texto.**

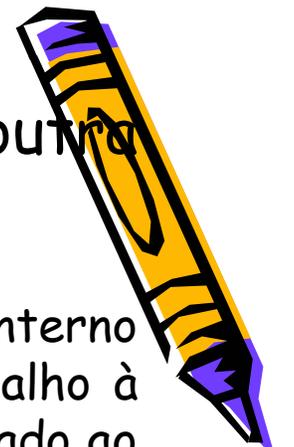


Enfim, quais os limites de se optar por uma OU outra abordagem?

De fato, o perigo maior é a oscilação entre explorar apenas o que é interno ao texto OU apenas o que lhe é externo. Ora restringe-se o trabalho à organização interna do texto, ao seu conteúdo, sem que isso seja ligado ao gênero em que o texto se realiza.

Não se pode esquecer que o tipo de informação apresentada, as escolhas lingüísticas feitas naquele texto são resultado também das restrições próprias do gênero, como é o caso dos títulos curtos para as notícias, já comentado. Por outro lado, se lemos uma notícia sem considerarmos que aquele exemplar circula num jornal sensacionalista, podemos não perceber os traços desse sensacionalismo no texto, que são lingüisticamente marcados.

Assim, essas duas dimensões precisam ser articuladas sempre, pois os alunos devem perceber que os aspectos socioculturais, ("externos" ao texto) e os lingüísticos ("internos" ao texto) são componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem.





Universidade Federal de Pernambuco
Pós-Graduação em Psicologia

O uso e a compreensão das marcas de pontuação por crianças

Margareth Brainer de Queiroz Lima

Estudos sobre o tema com crianças:

- Investigações sobre o ensino da pontuação (Silva & Brandão, 1999; Leal & Guimarães, 1999; Pimentel & Zunino, 1998)
- Estudos, unicamente, sobre a produção de marcas de pontuação (Kato, 1988; Mayrink-Sabinson, 1993; Ferreiro & Zuccheromaglio, 1993; Ferreiro & Teberosky 1984)
- Pesquisas sobre a produção e a concepção infantil sobre pontuação (Rocha, 1994; Anderson, 1996)

OBJETIVOS DA PESQUISA

Investigar o **CONHECIMENTO** de crianças sobre pontuação em uma perspectiva de desenvolvimento

USO

Identificar as formas de uso da pontuação em textos narrativos

COMPREENSÃO

Identificar a compreensão da crianças das marcas de pontuação em textos narrativos produzidos por elas próprias

MÉTODO

•Participantes:

42 crianças de classe média de uma escola particular da Cidade do Recife, igualmente divididas em dois grupos:

I
N
S
T
R
U
Ç
Ã
O

F
O
R
M
A
L

→ GRUPO 1 - sem instrução formal sobre pontuação: *6-7 anos, havendo concluído a alfabetização;*

→ GRUPO 2 - com instrução: *7-8 anos, havendo concluído a primeira série do ensino fundamental*

- **Planejamento Experimental:**

1ª sessão: *examinou a produção de marcas de pontuação em um texto escrito pela criança com base em uma história (Tarefa 1)*

2ª sessão: *examinou a compreensão da criança dos usos e funções das marcas de pontuação empregadas em sua própria reprodução escrita (Tarefa 2)*

REPRODUÇÃO ESCRITA:

- *propiciar aparecimento de pontuação*
- *todos os participantes expostos a um mesmo texto*

Tarefa 1 - PRODUÇÃO DA PONTUAÇÃO

Objetivo: *identificar os usos da pontuação em textos narrativos*

- tarefa aplicada no ambiente escolar, de forma coletiva
- o examinador lia uma história às crianças
- após a leitura, o examinador solicitava a reprodução individual, por escrito, da história ouvida
- tempo livre, cerca de uma hora

Tarefa 2 - COMPREENSÃO DA PONTUAÇÃO

Objetivo: identificar a compreensão das marcas de pontuação de textos por crianças, tentando examinar as funções que atribuem a essas marcas

- tarefa aplicada, individualmente, em ambiente escolar
- o examinador entregava à criança seu texto e a convidava para leitura em conjunto
- após a leitura, a criança foi questionada a respeito dos usos e funções das marcas de pontuação usadas em seu próprio texto (Tarefa 1) a partir de uma entrevista clínica
- a entrevista tomou por base algumas questões-chave

Tarefa de Compreensão: ESQUEMA

QUE SINAIS DE PONTUAÇÃO ESTÃO PRESENTES NO TEXTO QUE ACABAMOS DE LER?

Em caso de resposta positiva:

Por que você decidiu colocar “esse sinal” de pontuação em seu texto?

Você sabe para que serve “essa” pontuação?

Quando se usa “esse” sinal de pontuação?

Em caso de resposta negativa:

Você sabe o que são sinais de pontuação?

Que sinais de pontuação que vc conhece?

Em caso de a cr não identificar alguma pontuação usada:

Tem mais algum sinal de pontuação que você usou?

RESULTADOS DA TAREFA DE PRODUÇÃO

Dados analisados a partir de duas perspectivas distintas porém complementares:

Unidade de análise:
O TEXTO
REPRODUZIDO

Uso

Variedade

Localização

Tipo de uso (convencional
e não convencional)

Unidade de análise:
A CRIANÇA

Classificada em uma
categoria de uso
envolvendo variedade,
tipo e localização

Tarefa de Produção: Os sinais usados

Tabela 1: nº e % de marcas de pontuação usadas

SINAIS DE PONTUAÇÃO	GRUPO 1 n= 32	GRUPO 2 n= 218	TOTAL
Ponto	28 (28,6)	70 (71,4)	98
Vírgula	2 (4,5)	42 (95,5)	44
Interrogação	2 (14,3)	12 (85,7)	14
Exclamação	0	14 (100)	14
Dois-pontos	0	18 (100)	18
Travessão	0	62 (100)	62
Total	32	218	250

Tarefa de Produção: A variedade das marcas

Tabela 2: nº e % de reproduções em função da variedade

VARIEDADE	Grupo 1	Grupo 2
Ausência	7 (33,3)	1 (4,7)
Não variedade (1)	11 (52,4)	6 (28,6)
Pouca variedade (2-3)	3 (14,3)	7 (33,3)
Grande variedade (4-6)	0	7 (33,3)

Tarefa de Produção: A localização da pontuação

Três aspectos tomados para análise:

(a) Pontuação nos limites externos do texto;

(b) Pontuação externa e interna;

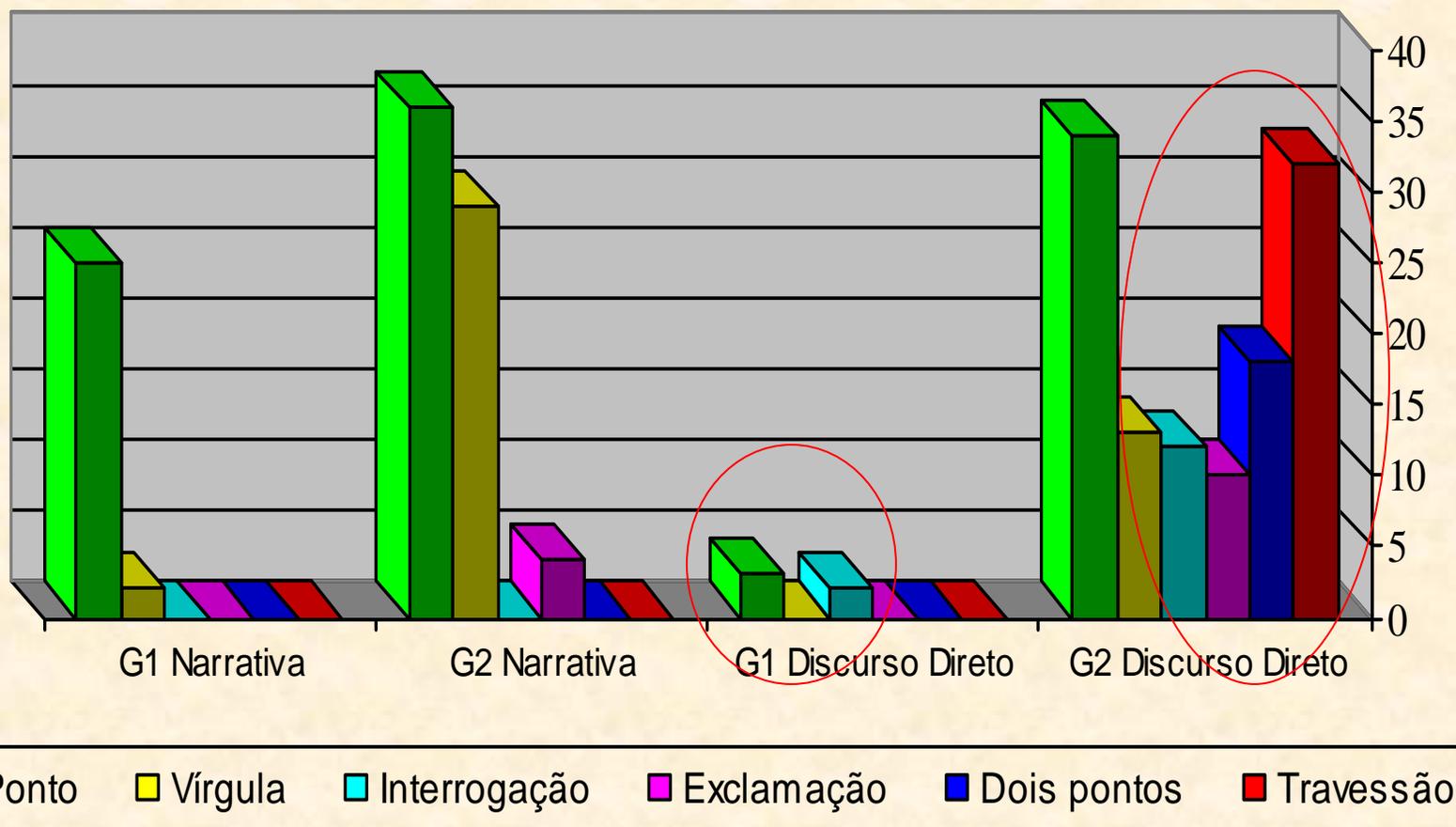
(c) Pontuação na narrativa e no discurso direto.

Tabela 3: nº e % de reproduções com pontuação interna e externa.

LOCALIZAÇÃO	GRUPO 1	GRUPO 2
Ausência de pontuação externa ou interna	1 (4,8)	0
Apenas pontuação externa	14 (66,7)	4 (19)
Apenas pontuação interna	0	1 (4,8)
Pontuação interna e externa	6 (28,6)	16 (76,2)

Grupo 1 < Grupo 2 ($p < .05$)

Figura 1: Frequência de distribuição dos sinais de pontuação no DD



Tarefa de Produção: Uso de forma convencional e não convencional

Como se distribuem o uso não apropriado das marcas de pontuação nas reproduções?

Tabela 4: nº e % de reproduções por tipo de uso

REPRODUÇÃO	Grupo 1	Grupo 2
Ausência de pontuação	7 (33,3)	1 (4,8)
Uso de pontuação de forma convencional e não convencional	4 (19,0)	11 (52,4)
Uso de pontuação somente de forma convencional	10 (47,6)	9 (42,9)

OBS: nenhuma reprodução conteve apenas uso não convencional.

Qual a natureza das dificuldades das crianças no uso das marcas de pontuação, em especial do ponto e da vírgula?

Dois aspectos:

Inadequação do signo:
sinal usado quando outro
seria mais apropriado.

" (...) Ninguém queria brincar com a flozinha.

E depois ela encontro um passarinho e falou:

-Posso falar com você,

(...)"

Inadequação de local:
sinal usado em lugar
impróprio

" (...) Era uma vez umha, flozinha que morava no

jardim cheio de árvores gande (...)"

- INADEQUAÇÃO DO SIGNO :

Vírgula ou ponto em lugar:

(a) da interrogação (b) da exclamação (c) dos dois-pontos (d) ou a vírgula em lugar do ponto

- INADEQUAÇÃO DE LUGAR

Vírgula ou ponto usados:

(a) separando termos, que, do ponto de vista sintático, estão ligados diretamente entre si (sujeito e predicado, verbo e objeto, nome e complemento nominal)

(b) no caso da vírgula, separando frases já pontuadas (superpontuação)

Tabela 5: nº e % de reproduções por tipo de uso

TIPO DE USO NÃO CONVENCIONAL	Grupo 1 (s/ instrução)		Grupo 2 (c/ instrução)	
	Ponto	Vírgula	Ponto	Vírgula
Inadequação de signo	3	1	13	14
Inadequação de local	1	1	2	7

- Crianças do G1 e G2 tendem a pontuar em locais adequados

Tarefa de Produção: A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE MARCAS DA PONTUAÇÃO

VARIEDADE → **NÍVEIS** ← TIPO DE USO

Tabela 6: nº e % de reproduções por tipo de uso

NÍVEIS	G1 (s/instrução)	G2 (c/instrução)
(I) Não usa	7 (33,3)	1 (4,8)
(II) Usa 1 tipo convencional e/ou ñ convencional	11 (52,4)	6 (28,6)
(III) Usa + de 1 tipo convencional e ñ convencional	2 (9,5)	10 (47,6)
(IV) Usa + de 1 tipo convencional	1 (4,8)	4 (19)

Tarefa de Compreensão

Tabela 7: nº e % de crianças por tipo de identificação

TIPO DE IDENTIFICAÇÃO	GRUPO 1 (sem instrução) (n=14)	GRUPO 2 (com instrução) (n=20)
Não identifica qualquer sinal empregado	3 (21,4)	3 (15)
Identifica alguns sinais empregados	1 (7,2)	4 (20)
Identifica todos os sinais empregados	10 (71,4)	13 (65)

- Os dados apresentados correspondem apenas àquelas crianças que identificaram algum tipo de pontuação que haviam produzido em seu texto.

Tarefa 2: AS FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO PONTO

TIPO 1: natureza pessoal (não atribui função)

Ex: "porque lá na minha sala a prof^a, quando a gente faz um texto, ela bota um ponto" OU "porque eu não quis colocar em outro lugar"

TIPO 2: afirmar ou responder algo

Ex: "Pra afirmar alguma coisa" OU "Quando eu respondo...responder assim: 'eu não estou chorando, eu estou apenas triste, aí, ponto, ponto final'"

TIPO 3: finalizar o texto

Ex: "Ah! Já sei, é porque é o final da história" OU "Pra dizer que acabou o texto"

TIPO 4: separar, concluir e iniciar frases

Ex: "Pra terminar a frase" OU "Pra você parar a frase...pra pensar mais um pouco com a frase que você vai botar a próxima"

TIPO 5: indicar mudança de assunto

Ex: "Por exemplo, eu escrevi um frase, aí eu boto o ponto porque eu já vou escrever outra, falando de outro assunto"

Tabela 8: nº e % dos tipos de funções

TIPO DE RESPOSTAS	GRUPO 1	GRUPO 2
Tipo 1	2 (11,1)	1 (3,2)
Tipo 2	1 (5,6)	2 (6,5)
Tipo 3	9 (50,0)	13 (41,9)
Tipo 4	6 (33,3)	13 (41,9)
Tipo 5	0	2 (6,5)

Tarefa 2: AS FUNÇÕES ATRIBUÍDAS A VÍRGULA

TIPO 1: fazer pequena pausa (leitura e escrita)

Ex: "Pra descansar um momento de escrever" OU "...serve para parar, descansar. Assim, eu tô lendo, aí tem uma vírgula, aí eu paro, descanso um pouquinho, continuo"

TIPO 2: separar uma palavra ou frases, a fim de deixar o texto mais organizado

Ex: "Por causa que ele ia começar a falar outra coisa"b

Tabela 9: nº de crianças e funções atribuídas à virgula

RESPOSTAS	Grupo 1	Grupo 2
Tipo 1	1	1
Tipo 2	0	4
Tipo 1 e 2	0	3

Tarefa 2: AS FUNÇÕES ATRIBUÍDAS A INTERROGAÇÃO

TIPO 1: marcar turnos de fala (DD)

Ex: "Porque aqui ela tá per...ela tá dizendo. Serve para quando a pessoa da história está falando..." (...)

TIPO 2: perguntar, tirar dúvidas

Ex: "É quando vai perguntar" OU "...Porque ele é uma dúvida, é uma pergunta. Você está me perguntando essas coisas, aí, se você estivesse escrevendo para mim, você botava esse ponto daí, ponto de interrogação."

Tabela 10: nº de crianças e funções atribuídas à interrogação

TIPOS DE RESPOSTAS	Grupo 1	Grupo 2
Tipo 1	1	0
Tipo 2	1	6

Tarefa 2: AS FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO TRAVESSÃO

TIPO 1: marcar turnos de fala (DD).

Ex: "...pra mostrar que os personagens estão falando"

TIPO 2: separar sílabas (confundido como o hífen)

Ex: "Aqui, na palavra surpresa (SURPRE-SA), não deu para continuar"

Tabela 11: nº de crianças e funções atribuídas ao travessão

TIPOS DE RESPOSTAS	Grupo 1	Grupo 2
Tipo 1	0	9
Tipos 1 e 2	0	2

Tarefa 2: AS FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AOS DOIS-PONTOS

TIPO 1: introduzir turnos de fala/separar DD da Narrativa

Ex: "...Acho que é pra separar. Por exemplo, eu escrevi: "o passarinho disse:" aí eu boto os dois-pontos pra separar o que o passarinho vai...o que o passarinho disse."

TIPO 2: indicar "o que deve ser feito" pela criança

Ex: "...pra quando eu for fazer uma tarefa, aí eu coloco os dois-pontos pra poder colocar as questões embaixo".

Tabela 12: nº de crianças e funções atribuídas aos dois-pontos

RESPOSTAS	Grupo 1	Grupo 2
Tipo 1	0	3
Tipo 2	0	1

Tarefa 2: AS FUNÇÕES ATRIBUÍDAS À EXCLAMAÇÃO

TIPO ÚNICO: usada para indicar estados emocionais de espanto, tristeza, surpresa.

Ex: "...deve ser botado quando a gente fala rápido, ou assim quando fala com mais força, quando está uma voz mais forte".

-Foram 4 as crianças que usaram e identificaram a exclamação em sua reprodução

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O USO DAS MARCAS DE PONTUAÇÃO NO TEXTO

(a) Quanto à variedade e combinação de pontuações em um mesmo texto

- *A diferença entre os Grupos revela aspectos evolutivos no uso dos sinais de pontuação.*
- *Após aquisição da língua escrita há preocupação com a pontuação: intelegibilidade do texto, a pontuação como elemento na construção do texto escrito*

(b) Quanto à localização da pontuação no texto

- Tendência: pontuar dos limites externos para o interior

- O DD e as fronteiras entre narrativa e DD: espaços privilegiados para receberem pontuações

- Não existe relação direta entre DD e pontuação:

- influência do conhecimento da pontuação

→ domínio do DD e das convenções de pontuação (início na 1ª série e aprofundamento nas séries seguintes)

→ Funções dos sinais nesse espaço textual

- Pontuação típica do DD (ponto de vista gramatical): possuem funções mais definidas o que parece influenciar o uso convencional

(c) Quanto ao uso não convencional

- Em termos de desenvolvimento:

→ a criança parece ter a idéia de onde deve pontuar no texto (poucos erros por inadequação de local)

→ depois desenvolve a idéia de 'qual' sinal usar (mais erros por inadequação de signos)

- Uma explicação para os erros: marcas de pontuação com funções mais evidentes que outras

→ Mais fáceis = Funções mais definidas no texto

→ Mais difíceis = Acumulam várias funções no texto (dificulta à criança perceber possibilidades de uso e suas funções)

As crianças que sabem menos sobre pontuação erraram menos do que crianças que sabem mais

ENTRETANTO

essas crianças produziram menos marcas de pontuação em seus textos

As crianças que produziram mais pontuações (nº e variedade) estão mais expostas à possibilidade de errar.

A COMPREENSÃO DAS MARCAS DE PONTUAÇÃO

- As justificativas indicam evolução na compreensão da criança de sinais de pontuação*
- Inicialmente tendem a associar uma pontuação a uma função única, quando instruídas atribuem vários usos a uma mesma marca de pontuação.*
- A passagem de uma associação biunívoca (um sinal - uma função) para uma associação mais complexa (um sinal - várias funções) pode ser considerada um grande avanço no conhecimento da criança sobre pontuação.*

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

- O ensino de pontuação não pode se basear na memorização ou em recomendações simplistas
- O professor precisa conhecer quais as hipóteses que seus alunos possuem, tratando os erros como hipóteses que precisam ser alteradas ou ampliadas
- A instrução sobre pontuação deve explicitar a complexidade e contradições que a envolve
- Expor as crianças a uma grande diversidade de marcas de pontuação desde cedo para que percebam os sinais, seus usos e funções

ESCREVER NA ESCOLA A PARTIR DA NOÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

**Maria da Graça Costa Val
Faculdade de Letras/UFMG
CEALE – FAE/UFMG**

O que é "*gênero textual*" ?

Concepção de BAKHTIN (1979):

- “Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros do discurso.”
- Os gêneros discursivos definem modos mais usuais de configuração textual, são como uma gramática mais maleável e mais plástica que a gramática da língua.

Gêneros textuais:

- são produtos resultantes de tendências dominantes no processo histórico de constituição da língua pelo trabalho dos falantes.
- integram o conhecimento lingüístico dos sujeitos
- são tomados como parâmetro, reprocessados e re-constituídos a cada interlocução
- não são padrões rígidos e inflexíveis, não são fôrmas

Gêneros textuais:

- são modelos que conjugam determinadas **formas** a determinadas **funções**, em correspondência a uma **práxis**, com relação a determinado **público**.
- orientam tanto a atividade de produção quanto a de interpretação.

Os gêneros textuais caracterizam-se por:

- 1. temática** – os temas que costumam abordar (e o tratamento mais usual dado a esses temas);
 - 2. forma composicional** – a estruturação global mais comum, a organização em partes;
 - 3. estilo** – os recursos lingüísticos mais usuais (as escolhas sintáticas e lexicais).
- os textos pertencentes a um mesmo gênero têm em comum esses três aspectos

Implicações para o ensino:

- Possibilitar ao aluno conhecer e dominar práticas sociais languageiras reais e usuais.
- Ter à mão objetos de ensino bem delineados, disponíveis, acessíveis
- Contar com saber lingüístico intuitivo dos alunos

O que trabalhar na aula de Língua Portuguesa?

→ **Ter em vista SEMPRE:**

- **a função,**
- **os objetivos,**
- **o destinatário,**
- **a circulação (suporte e esfera social),**
- **os modelos sociais disponíveis.**

O que trabalhar na aula de Língua Portuguesa?

- **Quanto à temática**

- 1.A escolha e delimitação do tema
- 2.A seleção dos conteúdos pertinentes
- 3.A seqüenciação dos subtópicos
- 4.A organização lógica e coerente dos subtópicos

O que trabalhar na aula de Língua Portuguesa?

- **Quanto à forma composicional**

1. A fôrma usual
2. A composição em partes
3. A ordenação das partes
4. A função de cada parte
5. A articulação das partes entre si

→ **Elementos do TIPO TEXTUAL**

O que trabalhar na aula de Língua Portuguesa?

- **Quanto ao estilo**

1. O vocabulário
 2. Os recursos sintáticos
 3. Os organizadores textuais, a paragrafação, pontuação
 4. Os tempos e modos verbais
 5. Os elementos da cadeia referencial
- **Elementos do TIPO TEXTUAL**

Um exemplo

Do gênero conversa cotidiana descontraída
ao gênero relato de entrevista jornalística

- uma abordagem do **estilo**, quanto:
- aos **organizadores textuais**,
 - à correlação entre **tempos e modos verbais**,
 - aos **recursos sintáticos**,
 - aos **verbos de locução**, demarcadores de *instâncias enunciativas*.

Condições de produção

Texto produzido por aluno da 6ª série do Ensino Fundamental de escola da rede particular de Pedro Leopoldo/MG, a partir de orientação de manual didático:

entrevistar alguém e depois produzir um relato de entrevista, para publicar numa revista ou jornal.

Entrevistando um es drogado

Ele em 1º lugar dese que ele ficiu no, fumo e ficou se matando aos poucos. Ele se chama: Maicom E tem 23 anos hoje em dia e o Maicom falou que se arrependimento matase ele já estava morto. Ele diz que com 18 anos ele estava andando com uns colegas barra pesada e eles moravam no Cascavel e ele também o Maicom falou que a amizade dele com eses três rapas e eles conversavam sobre mulheres, sexo e em coisas que um jovem de dezoito anos pode pensar.

O Maicom conta que ele era carinhoso com a sua mãe e seus três irmãos mas uma certa Terça-feira de 1993 ele saiu com seus colegas e eles comesaram a fumar grogas na frente dele e eles falaram para ele também fumar ele falou não e eles ficaram percuntando se ele não era homem e acabou que ele deu duas tragadas e foi fumando, fumando.

Até ficar acresivo e dodos seus colegas que se dizem colegas sumiram e a sua mãe que teve que tomar conta dele até ele ficar doente e teve que se internar e lá na santa casa de Belo Horizonte ele se livrou das grogas e voutou para sua casa só que sem visio e sem fumar qualquer tipo de sigaro e veja só: o tempo que ele perdeu em sua vida 4 anos de vida e saude jogado fora por cousa as drogas.

Ele, em primeiro lugar, *disse*
que ele viciou no fumo
e ficou se matando aos poucos.

Ele se chama Maicom
e tem 23 anos hoje em dia.

E o Maicom *falou*
que,
se arrependimento matasse,
ele já estava morto.

Ele *diz*
que, com 18 anos,
ele estava andando com uns colegas barra pesada

e eles moravam no Cascavel
e ele também.

O Maicom *falou* que a amizade dele com esses
três rapaz_

E eles conversavam sobre mulheres, sexo
e em coisas
que um jovem de dezoito anos pode pensar.

O Maicom *conta*

que ele era carinhoso com a sua mãe e seus três irmãos,

mas, uma certa terça-feira de 1993,

ele saiu com seus colegas

e eles começaram a fumar drogas na frente dele

e eles *falaram* para ele também fumar

e ele *falou* não

e eles *ficaram perguntando*

se ele não era homem

e acabou que ele deu duas tragadas

e foi fumando, fumando,

até ficar agressivo.

E todos seus colegas,
que se dizem colegas,
sumiram

e a sua mãe _ que teve que tomar conta dele
até ele ficar doente
e teve que se internar

e, lá na Santa Casa de Belo Horizonte,
ele se livrou das drogas
e voltou para sua casa,
só que sem vício **e** sem fumar qualquer tipo de cigarro.

E veja só o tempo
que ele perdeu em sua vida:
4 anos de vida e saúde jogadoo fora por causa das drogas.

Literatura na escola: a mediação de professores

Ester Rosa (UFPE/CEEL)

Pontos de referência para essa exposição:

-
- ✦ Experiência em cursos de formação inicial e continuada de professores
 - ✦ Pesquisa envolvendo 16 professoras alfabetizadoras:
 - Coleta de narrativas autobiográficas
 - Coleta de relatos sobre a participação em práticas de leitura e sobre o ensino da leitura
 - Intervenção na forma de rodas de leitura e conversas sobre textos literários.

Por que estudar narrativas biográficas e rodas de leitura?

✦ Falar de si construindo uma narrativa biográfica é esforço que permite evidenciar a diversidade de contextos de letramento em que se situam os acervos de leitura e ajuda a posicionar o leitor no mundo letrado.

✦ Compartilhar leituras com pares e particularmente a leitura de textos literários evidencia concepções e atitudes frente ao texto escrito e destaca dimensões da leitura que nem sempre estão evidentes para alfabetizadores.

O que dizem as professoras sobre seu letramento literário

- ✱ Acesso a narrativas orais
- ✱ Faltaram livros e modelos de leitura
- ✱ Gosto: escolha ou falta de escolha?
- ✱ Não é só na infância que se aprende a ler
- ✱ A escola tem um papel ambíguo
- ✱ Rodas de leitura na formação continuada

Acesso a narrativas orais

✦ “O ambiente de leitura da minha infância foi mais oral. (...) Então na noite de lua cheia, juntava ali as comadres, e, nessas horas, tinha aquela oralidade. Elas contavam histórias pra gente. Mas elas contavam histórias de trancoso, de lobisomem, de mula-sem-cabeça, de alma em porta de cemitério, mas também contavam as histórias do Pequeno Príncipe. Contava história, que não sei onde ela leu, dos Irmãos Grimm, de Charles Perrault, mas eu acredito que ela nunca pegou nesses livros.”

✪ “A gente sentava na calçada e meu avô botava uma cadeira de balanço e ficava, e a gente em baixo, assim, tudo boquiaberto e ele contando as histórias, aquelas histórias de *Cumade Florzinha*. Só que eram histórias que ele dizia ter acontecido, entendeu? De verdade. Pra ele aconteceu de verdade, pra minhas tias que trabalhavam na roça, eles foram criados em engenho, mato brabo, sem energia, sem nada. Eles contavam que *Cumade Florzinha* dava nó no cabelo. Contava muito essa história, de homem que aparecia na estrada, de moça que aparecia na estrada. Ai vinha aquelas histórias da mula ~~sem~~ abeça, essas assim mais folclóricas, do saci, do assobio do saci, pronto, era mais isso.”

Faltaram livros e modelos de leitura

-
- ✦ “Na minha casa o livro que tinha era didático. É por isso que eu acho difícil, porque a escola também só tinha didático, os outros eu não tinha. Eu não tinha oportunidade de pegar revista, folhetos, essas coisas. Só material didático, é por isso que eu tenho dificuldade.”
 - ✦ “Na minha infância não tinha livros, não. Eu só fui ter acesso muito tempo depois, na minha adolescência, quase adulta. (...) Outras pessoas podiam até ter acesso, comprar, ler, mas eu mesma, não. (...) Na casa de minhas primas não tinha cordel, tinha outros tipos de revista e o pessoal do interior, não, eram os livrinhos de cordel.”

Gosto: escolha ou falta de escolha?

-
- ✦ Eu tinha um tio que trazia, como é que se diz, aquele romance, história de amor, não tem uns livrinhos assim? Acho que aquilo é romance, é também livro de detetive, e minha mãe lia, e eu acho que eu comecei a ler também. Ela não comprava não, aparecia lá em casa.”
 - ✦ “Com quinze anos, eu fui trabalhar com meu pai. Papai na época vendia picolé e tinha um frigorífico. Então como a gente embrulhava, hoje tem saco para embrulhar as coisas, mas na época era jornal. E eu tenho paixão por poesia e(...)eu recortava quando chegava os jornais.”



✦ “Foi na época que eu escrevia meu caderno de poesia, que também era na adolescência. Então eu gostava muito de ler poesias, mas nunca fui de ler grandes poetas, não. Até porque não tinha tempo pra isso, nem sabia que eles existiam.”

✦ “E aí eu passei a ler fotonovela. E eu li uma coleção de 50 livros de M. Delly, mas eu adorava. (...) Nunca comprei um livro, pegava emprestado com as meninas da escola.”

Não é só na infância que se aprende a ler

✦ “O período que eu mais li foi o período de casada, por não ter outras opções, infelizmente foi isso, então eu devorava livros. Eu li Jorge Amado, quase tudo; eu li Graciliano Ramos, quase tudo. Então, eu tinha acesso através de meu irmão. Érico Veríssimo, eu li a coleção toda dele. Eu nunca comprei. E no tempo que eu não trabalhava, eu já ouvi muito: isso é mais para mulher, mulher que não tem o que fazer, então lê.”



✦ “Lendo na Igreja, lendo na casa de Ivone, lendo as músicas, Jorge Amado e o Manifesto Comunista, lendo tudo do conselho de moradores, e também escrevendo.(...) Foi aí que eu fui conhecer jornal, quando eu estava no grupo Canaã, foi aí que eu consultei jornal. Lia quem estava sendo preso, onde estava acontecendo a repressão. No Grupo Canaã, lia muito, muito, muito, muito mesmo. todos... quase todos os livros de Jorge Amado, principalmente os que falavam de problemas sociais. Ela lia, pra gente, um trecho; a gente interpretava. Eu já tinha um amor muito grande por Luís Gonzaga, que é uma estória da minha vida, que é a dança. Copiava aquelas músicas, a gente lia, depois ela lia as letras, com o espírito pedagógico.”



✧ “Eu aprendi a ler, mas me tornar leitora, ler convencionalmente, como adulta, vamos dizer assim, foi quando passei a ler *Sabrina*, que eu ainda gaguejava muito. Mas quando eu comecei a ler esses livros de bolso, esses romances, foi quando eu comecei a de fato ler com mais frequência, e assim, com mais habilidade. E quando eu comecei a trabalhar passei também a comprar e comprava livros de poesias de autores pernambucanos, aí eu comecei a gostar mesmo. Cordel, eu lia muito porque minha irmã comprava.”

O papel ambíguo da escola

✱ “Eu sinceramente não me recordo de momentos de leitura na escola. Nem na minha família de contar histórias, de ler livros antes de dormir, de contar história, nada disso. Tinha os livros didáticos. O primeiro livro que eu li foi *O menino do dedo verde*. Eu não me lembro mais da história, esqueci. Eu fazia 4^a série. Devia ter dez anos e foi muito chato o livro. Não sei se porque era obrigação. Aí pronto, fiquei traumatizada, eu acho. E daí pra frente, durante o meu ginásio todo, sempre lia livros pra fazer ficha de leitura, a professora passava.”

✧ “Quando eu comecei a estudar o admissão, nós tínhamos muitos textos de Malba Tahan. Antes nós só tínhamos textos dos livros de José Brasileiro Vila Nova. Então eu viajava, eu sonhava naqueles textos. Eu adorava, foi o meu período de leitura.”

✧ “Então o livro didático era uma festa, uma alegria. Lia tudo. Toda noite deitava, ficava lendo aquele livro, várias vezes, lendo, relendo. Terminei o primário, tinha sempre um livro após livro. Não conhecia a palavra literatura.”

A escola sozinha não faz a diferença

- ✦ “Lá na minha escola tinha um pessoal que tinha relacionamento, tinha biblioteca, tinha espaço para ir para biblioteca, tinha espaço para ir para todo canto. Era totalmente diferente o estilo de pessoa.”
- ✦ “Quando a gente entra num colégio de meninos que têm aquela letra oficial, você tem que se adequar pra você não ser menor, ficar sempre inferiorizada. Então você tem que se tornar parecido.”

Rodas de leitura na formação continuada de professoras

- ✦ Leitura como prática compartilhada e não somente uma experiência subjetiva;
- ✦ O sentido se completa na interação leitor-texto e na conversa entre leitores;
- ✦ O leitor é também autor e cria sentidos;
- ✦ Diferentes modos de ler geram diferentes formas de pensar.

Prática compartilhada e não somente uma experiência subjetiva

✳ “Acho que tem esse recado pra todos os que participaram [das sessões de leitura], de ter esses vários tipos de leitura, esse aprendizado que foi em conjunto. Acho que a coisa mais importante que aconteceu na oficina foi esse momento. De juntar, e de aprender juntos.”

O sentido se completa na interação leitor-texto e na conversa entre leitores

✦ “Quantas vezes a gente ficou aqui debatendo, e aí vinha a nossa visão e a do autor. Para mim ficou uma coisa, um ponto-chave na oficina. Foi a gente ver a forma de comparar a sua visão com a minha visão, e aí a gente procurar, mas de repente (perguntar) o autor quer dizer isso? Não, o autor não quer dizer isso”

O leitor também é autor e cria sentidos

✦ “Porque nós somos acostumados a ser mecânicos, mesmo. Aquela cartilha, que foi tão usada (...) a gente traz mesmo dentro da gente. Então eu acho que a leitura, a oficina em grupo leva [a] esse tipo de conhecimento também. De você se tornar também autor. Você deve ler e você também se tornar autor, não é verdade? (...) Porque em cada mente, cada pessoa que lê, vai ter um tipo de crescimento diferente”

Diferentes modos de ler, diferentes formas de pensar

✦ “Eu acho que a oficina fez com que a gente conseguisse engrenar mais o pensamento, a percepção da gente. Porque tudo que eu vejo, tudo que eu percebo, eu começo a ver de outra forma. Eu não vejo mais como antes. É como se fosse o lado oculto das coisas, entendeu? E começo depois a tirar conclusões, é um processo, não é mais estanque (...) porque não é isso que a gente faz aqui, com os livros? ”

Redimensionando as práticas de ensino da leitura

- ✱ Necessidade de superar as condições adversas à leitura no ambiente escolar
- ✱ Rede de professoras leitoras
- ✱ Mudar gera conflitos e é processual
- ✱ Objetivos de ensino sintonizam-se com demandas dos alunos
- ✱ Mudança exige autonomia na elaboração de projeto de ensino

Necessidade de superar as condições adversas à leitura na escola

✠ “Eu lembro bem que eu já trabalhei muito mais leitura com os meninos e de um certo período pra cá, digamos de uns dez anos, já não tenho feito a contento. Talvez porque a questão dessa coisa de conteúdo e tantas outras mudanças que ocorreram que fez com que nós não tivéssemos [condições]. Eu acho que foi a dificuldade de acesso à leitura, aos livros.”

Rede de professoras leitoras

✦ “A gente aqui, de repente, nos tornamos iguais. Somos diferentes, mas nós somos iguais. Iguais na profissão, e hoje iguais no gosto por ler. Então, é isso que eu acho que nós pedimos ao tempo um tempo para aprender a gostar de ler, e ainda por cima foi formada uma unidade de leitura, em competências de leitura.”

Mudar gera conflitos e é processual

✦ “Se eu fosse fazer um desenho, ia aparecer um bocado de nó na minha cabeça. O que fazer? Que caminho tomar? Então eu digo: ‘Não, é melhor voltar e fazer como me sinto mais segura com meus alunos.’ (...) Agora está tudo misturado, mas eu tento juntar os pedaços e ficar calma. Porque, se você fica desesperada, ansiosa, você não consegue fazer nada.”

Objetivos de ensino sintonizam-se com demandas dos alunos

✦ “E é interessante que parece que os alunos também pedem que a gente mude. Inconscientemente, eles pedem que a gente mude. Então eu sei que eu não posso ficar desse jeito, não posso mesmo. O que é que eu posso fazer com esses meninos? O que posso fazer agora?”

Mudança exige autonomia na elaboração de projeto de ensino

✦ “Então quando você planeja alguma coisa, se eu escolho um texto, então eu tenho que ter um projeto. E é isso que eu não sou capaz de fazer. Eu fico confusa. Eu não consigo juntar as coisas. É como eu vejo o trabalho de vocês. Vocês planejam o processo todo, primeiro uma leitura, depois outra. A gente nota que um livro está relacionado com o que vem depois. Mas eu não sei como fazer isso, entende?”

Mudança exige autonomia na elaboração de projeto de ensino

✦ “A gente precisa ser reconhecida e ser tratada como profissional. Mas não ficar no ‘se’, no ‘se’, minha filha, senão nunca a gente vai fazer nada. Eu agora parti, eu preciso partir em busca de alguma coisa. Não posso ficar e esperar ninguém me conduzir. Ou esperar que o governo mande uma pessoa.”

Afirmando-se enquanto leitoras e redimensionando as práticas

- ✧ Recompôr a trajetória de leitura e compartilhar essas memórias evidencia que existem muitas formas de se inserir no mundo letrado e que não existe um modelo único e válido para todos;
- ✧ O acesso ao mundo letrado é, em muitos casos, uma conquista, e não uma herança familiar;
- ✧ A identidade de professora mobiliza novas demandas de inserção no mundo letrado e pode oferecer novas oportunidades de leitura.

***PONTUAÇÃO E GÊNEROS
TEXTUAIS:***

*analizando as produções escritas de
alunos da escola pública*

**ALEXSANDRO DA SILVA
(UFPE)**



OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- **Analisar, numa perspectiva exploratória, o aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais, produzidos por alunos concluintes do 1º segmento do Ensino Fundamental.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **Identificar os sinais de pontuação usados (quantidade e variedade) e as estratégias de uso daqueles sinais em gêneros textuais diferentes;**
- **Comparar os sinais de pontuação usados (quantidade e variedade) e as estratégias de uso daqueles sinais em gêneros textuais diferentes.**



MARCO TEÓRICO

- **PONTUAÇÃO: ORIGEM E EVOLUÇÃO HISTÓRICA**
 - Pontuação: invenção tardia na evolução da escrita
 - Origem da pontuação: marcação de “pausas para respirar” durante a leitura em voz alta

- **PONTUAÇÃO: NOTAÇÃO ESCRITA E TEXTUALIDADE**
 - Pontuação: oralidade x escrita
 - Pontuação: normatização ou textualização?
 - Flutuações x convencionalidade



■ O ENSINO E O APRENDIZADO DA PONTUAÇÃO

- A aprendizagem da pontuação tem sido um tema pouco estudado (cf. Rocha, 1994; Ferreiro, 1996);
- Os estudos sobre o tema têm demonstrado que os aprendizes elaboram hipóteses e construções originais sobre esse objeto de conhecimento (cf. Rocha, 1994; Ferreiro, 1996);
- Os estudos atualmente disponíveis sobre o tema centram-se em um gênero textual (a história) e envolvem, na maioria das vezes, crianças ou adultos (ensino médio ou superior);
- Um ensino sistemático e que considera a reflexão tem um efeito significativo sobre o emprego da pontuação nas produções textuais dos estudantes (cf. Pizani, Pimentel & Lerner, 1998; Silva & Brandão, 1999).



METODOLOGIA

■ SUJEITOS

- Participaram do estudo alunos de duas turmas de escolas da rede pública municipal de ensino do Recife (15 estudantes da 4a série do Ensino Fundamental e 15 estudantes do Módulo 3 - EJA).

■ PROCEDIMENTOS

- Tarefa 1: escrita de uma carta à direção da escola, reclamando sobre um problema constatado e solicitando providências;
- Tarefa 2: reescrita da fábula “A lebre e a tartaruga”;
- Tarefa 3: reescrita da notícia “Baleia morta encalha no litoral de Jaboatão”.

ANÁLISE DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO (QUANTIDADE E VARIEDADE) EMPREGADOS EM GÊNEROS TEXTUAIS DIFERENTES

GÊNERO	SÉRIE/ MÓD	SINAIS DE PONTUAÇÃO								
		.	,	?	!	:	-	“ ”	...	TOTAL
CARTA	3	27	26	-	2	1	-	-	-	56
	4	64	46	2	5	13	1	1	-	132
FÁBULA	3	76	31	1	-	-	2	-	-	110
	4	75	116	13	15	26	23	1	1	270
NOTÍCIA	3	76	13	-	-	-	-	-	-	89
	4	73	76	-	-	5	-	-	-	154
TOTAL	3 – 4	391	308	16	22	45	26	2	1	811

- 
- Com exceção dos parênteses e do ponto-e-vírgula, todos os outros sinais de pontuação apareceram nos textos analisados;
 - Os pontos e as vírgulas foram os sinais mais freqüentes, seguidos de dois pontos, travessão, ponto de exclamação, ponto de interrogação, aspas e reticências;
 - Que sinais de pontuação os alunos usaram em cada um dos gêneros?
 - Cartas: ponto, vírgula, ponto de interrogação, de exclamação, dois pontos, travessão e aspas;
 - Fábulas: ponto, vírgula, dois pontos, travessão, ponto de interrogação, de exclamação, aspas e reticências;
 - Notícias: ponto, vírgula e dois pontos.
 - Os alunos da 4a série usaram mais sinais de pontuação que os alunos do Módulo 3 (quantidade e variedade).



ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO EMPREGO DA PONTUAÇÃO EM GÊNEROS TEXTUAIS DIFERENTES

- **Constatamos que, nos três gêneros, a maioria dos estudantes:**
 - não deixou de usar sinais de pontuação (ausência de sinais);
 - marcou convencionalmente as extremidades do texto (maiúscula inicial e ponto final);
 - delimitou as partes internas dos textos com sinais de pontuação.

- **Constatamos ainda que a maioria das ocorrências de maiúscula textual e de ponto eram convencionais, ao contrário das vírgulas;**

- **Constatamos também que os estudantes da 4ª série tiveram, de um modo geral, um desempenho melhor nas categorias adotadas na análise.**



ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NA PRODUÇÃO DAS “CARTAS”

- Os dois pontos foram usados para anunciar componentes da carta (4ª série):

De: Michele Cristiane da Silva.

Data: 16-08-002

Para: a diretoria da escola.

- Outros sinais também apareceram nas cartas, como o ponto de exclamação e de interrogação:

(...) e apenas isso que

eu pesso ao senhor oua senhora da secretaria!

(Módulo 3)

(...) Por favor será que a senhora poderia ageitar o banheiro das meninas?

(4ª série)

- Os alunos, de um modo geral, não usavam a pontuação convencional do cabeçalho;

- 
- Os alunos, de um modo geral, separavam a “saudação” do “corpo” das cartas e as solicitações/reclamações das explicações dadas:

Senhora Diretora, nós, queremos, que a senhora...

(4ª série)

Nós queremos que ageitem o banheiro das Meninas, porque nós podemos pegar...

(4ª série)

- O ponto de exclamação e os dois pontos apareceram comumente associados a expressões como “ok!” e “ass:”;
- O conectivo “e” substituía ou antecedia determinados sinais de pontuação (ponto ou vírgula);
- Observamos as seguintes “rotinas peculiares”: marcação de parágrafos em linhas alternadas, emprego de ponto no início dos parágrafos e emprego de vírgulas no fim dos parágrafos.



ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS SUJEITOS NA PRODUÇÃO DAS “FÁBULAS”

- Os dois pontos e o travessão foram usados de modo convencional nos diálogos (4ª série):
 - (...) E a tartaruga disse:*
 - Vai ou não.*
 - E a Lerbe disse:*
 - Vamos. Lar. ...*

(4ª série)
- Observamos outros casos de marcação (não-convencional) dos diálogos, como o emprego de interrogação e de exclamação, de dois pontos e de vírgula (sem travessão) e de vírgulas limitando o discurso direto;
- Observamos também ausência de marcação dos diálogos.

- 
- O ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências também apareceram (discurso direto):
(...) – Por que você zomba de mim? (...) (4ª série)
(...) e sino batel tim, tim, tim... (...) (4ª série)
 - Observamos que alguns conectivos substituíam (*aí, e...*) ou acompanhavam (*aí, e, mas, então...*) a pontuação;
 - O ponto de exclamação e os dois pontos apareceram comumente associados a expressões como “*ok!*” e “*ass:*”;
 - Observamos as seguintes “rotinas peculiares”: marcação de parágrafos em linhas alternadas, emprego de ponto no início dos parágrafos; emprego de vírgulas no fim dos parágrafos e emprego de travessão no início e de ponto no final de linhas gráficas do texto, de modo alternado.



ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS SUJEITOS NA PRODUÇÃO DAS “NOTÍCIAS”

- Os dois pontos foram usados para introduzir uma explicação ou enumeração (4a série):

(...) eles chamaram: o corpo de bombeiros, o Ibama e a secretaria do meio ambiente...

(4ª série)

- Os estudantes, de modo geral, tendiam a separar a informação central dos detalhes e a manchete do corpo das notícias:

Uma baleia é encontrada morta em Jaboatão. A baleia foi vista pelos pescadores chamaram os bombeiros...

(Módulo 3)

Baleia morta aparece emcalhada na praia de Jaboatão.

Uma baleia aparece morta na praia de Jaboatão...

(4ª série)

- 
- Observou-se o uso de recursos gráficos de realce nas manchetes das notícias (letra de forma, negrito e sublinhado):

Uma baleia encalhada na praia de Jaboatão

(4ª série)

A BALEIA ENCALHADA

(Módulo 3)

- Observamos as seguintes “rotinas peculiares”: “marcação de parágrafos em linhas alternadas”, “emprego de ponto no início dos parágrafos”;
- O emprego de certos conectivos substituía a pontuação (aí, e...) ou a acompanhava (aí, e, mas, então...).



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Os sinais de pontuação (quantidade e variedade) usados e as estratégias de emprego dos mesmos apareceram relacionados às características dos gêneros textuais produzidos (carta, fábula e notícia);
- Comparando os grupos de alunos, observamos que os estudantes do Módulo 3 empregaram menos sinais de pontuação que os da 4ª série (quantidade e variedade) e, em alguns casos, nem sequer empregaram aquelas marcas;
- Os alunos da 4ª série também demonstraram, de um modo geral, um desempenho melhor nas categorias adotadas na análise;

- 
- Os desempenhos dos alunos da 4a série correspondia, ao menos parcialmente, aos “critérios de avaliação” estabelecidos em documentos curriculares oficiais, diferentemente do dos alunos da EJA;
 - Os resultados obtidos demonstraram diferenças não com relação a grupos sociais, mas sim com relação aos tipos de escolarização;
 - É necessário considerar a relação entre a pontuação e os diferentes gêneros escritos no ensino e na aprendizagem da pontuação;
 - Os jovens e adultos com pouca escolarização (EJA) necessitam ser auxiliados a se apropriarem gradativamente do da pontuação.