O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 14 | Nº 41 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.7943050

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

CONTROLE E APRIMORAMENTO DA PONTUAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO DE ARIQUEMES/RO

Rosemeri Krumenaur Stangue[1]

Rafael Fonseca de Castro[2]

Andrirlei Santos de Sousa[3]

Resumo

Dificuldades na expressão escrita são comuns em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. Fato que se torna mais preocupante em se tratando de acadêmicos de Pedagogia, futuros professores alfabetizadores. Partindo desse preocupante cenário, o presente artigo remonta a uma pesquisa que objetivou planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica constituída por uma proposta didática direcionada ao aprimoramento da escrita de acadêmicos de um curso Pedagogia de Ariquemes, interior de Rondônia. A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, empreendida de setembro de 2018 a março de 2019, fundamentou-se em pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Linguística Textual – em diálogo com pesquisas sobre a temática. Os participantes foram seis acadêmicos do 4º período de Pedagogia, selecionados segundo diagnósticos de desempenho quanto à escrita, realizados com toda a turma. Os textos foram analisados mediante avaliação linguística e gramatical e os dados organizados via análise textual discursiva. Tratamos, neste manuscrito, dos resultados referentes à categoria de análise "Controle e aprimoramento do ato de escrever", com especial atenção à subcategoria "Pontuação: vírgula e ponto-final". Destacamos, entre os principais achados da pesquisa, a ampliação da tomada de consciência acerca dos problemas de escrita por parte dos acadêmicos; a percepção da necessidade de revisar os textos e o aumento das possibilidades de controle de aspectos acerca do uso da vírgula e do ponto-final. Os resultados da referida investigação evidenciam que a intervenção pedagógica realizada contribuiu para a melhora da capacidade da expressão escrita dos participantes.

Palavras Chave: Intervenção Pedagógica; Linguagem Escrita; Pedagogia; Pontuação; Teoria Histórico-Cultural.

Abstract

Difficulties on written expression are common at all levels of the Brazilian educational system. This fact becomes even more worrying when dealing with Pedagogy students, future literacy teachers. Starting from this worrying scenario, this article goes back to a research that aimed to plan, implement and evaluate a pedagogical intervention consisting of a didactic proposal aimed to Pedagogy students' writing improving, at Ariquemes, interior in the state of Rondônia. The research, with a qualitative approach, a pedagogical intervention, undertaken from September 2018 to March 2019, was based on theoretical-methodological assumptions of the Cultural-Historical Theory and Textual Linguistics – in dialogue with research on the subject. The participants were six academics from the 4th period of Pedagogy Course, selected according to performance diagnoses regarding writing, carried out with the whole class. The texts were analyzed through linguistic and grammatical evaluation and the data organized through discursive textual analysis. In this manuscript, we deal with the results referring to the Category of analysis "Control and improvement of the act of writing", with special attention to the subcategory "Punctuation: comma and period". We highlight, among the research's main findings, the awareness about writing problems expansion on the part of academics; the perception of the need to revise their texts and the increase in the possibilities of controlling aspects related to the use of commas and periods. This investigation results show that the pedagogical intervention carried out contributed to the improvement of the participants' ability to express themselves in writing.

Keywords: Cultural-Historical Theory; Pedagogical Intervention; Pedagogy Course; Punctuation; Writing Language.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado, do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al*., 2013), cujo objetivo consistiu em investigar e aprimorar a escrita de acadêmicos de Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior (IES) de Ariquemes, estado de

[1] Professora. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: prof.roseks@gmail.com

[2] Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutor em Educação. E-mail castro@unir.br

[3] Professora do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Mestra em Educação Escolar. E-mail: andrirlei3@gmail.com@gmail.com

Rondônia (RO), interior da Amazônia Ocidental brasileira. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada no período de setembro de 2018 a março de 2019 e fundamentou-se em pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, [1934], 1982) e da Linguística Textual (BEAUGRAND; DRESSLER, 1981; KIZI; KHAKIMOV, 2023; LOPEZ *et al*., 2022), em diálogo com pesquisas recentes sobre a temática. A intervenção caracterizou-se pela realização de práticas pedagógicas intencionais relativas à produção escrita, avaliadas durante o processo e ao final.

A realização dessa investigação justifica-se pelos inúmeros problemas observáveis na expressão escrita de estudantes brasileiros, inclusive aqueles matriculados no Ensino Superior (CASTRO, 2014; ALVES, 2013, DAMIANI *et al*., 2011). Conforme apontam Castro e Damiani (2017), essas dificuldades podem ser constatadas em todos os níveis do sistema educacional de nosso país. Tais fatores refletem nas avaliações de desempenho dos estudantes, as quais apontam baixos índices em relação à leitura e à aprendizagem considerada adequada em Língua Portuguesa (PISA, 2018; SAEB, 2021).

Quando se trata da produção escrita de universitários, Furlanetto (2001), Castro (2014), Alves (2013), e, Damiani *et al*. (2011) argumentam que são frequentes as declarações de professores acerca das dificuldades que os acadêmicos apresentam para se expressarem adequadamente, mesmo que possuam muitas ideias. Para Castro e Damiani (2017), Alves (2013), Damiani *et al*. (2011), tal fato conduz a uma necessária reflexão sobre a qualidade do ensino da escrita no país. Para tanto, conforme enfatizam Abaurre e Abaurre (2018), faz-se necessário que esses estudantes entrem em contato com diferentes tipos de textos, a fim de que possam reconhecer suas características estruturais, relacionando-os às regras da língua portuguesa para produzi-los de modo eficiente.

Os dados, os desdobramentos e as análises aqui apontados pertencem a uma subcategoria de análises da referida pesquisa, intitulada "Pontuação: vírgula e ponto-final", vinculada à categoria principal, denominada "Controle e aprimoramento do ato de escrever". O repetitivo uso equivocado da vírgula e a falta de utilização do ponto-final na construção das orações foram dois dos problemas evidenciados nos textos dos acadêmicos da turma a qual a pesquisadora era docente na época do estudo o qual nos referimos. Logo, desenvolver as atividades a partir de uma abordagem interventiva foi essencial para o aperfeiçoamento da escrita dos acadêmicos, uma vez que a utilização de tais recursos linguísticos possibilita o estabelecimento de relações significativas entre elementos e/ou orações do texto.

Os participantes da pesquisa foram seis acadêmicos, então cursando o 4º período de Pedagogia, selecionados mediante análise linguística prévia dos textos de toda a turma, também selecionada intencionalmente – em função de ser a turma de atuação da pesquisadora na época da pesquisa. O processo interventivo viabilizou a escrita de um texto inicial (diagnóstico) e sua reescrita, além de outras

produções desenvolvidas no decorrer de Oficinas de Estudos – que relacionavam o ensino das regras e de boas práticas à produção escrita propriamente dita. As etapas interventivas ancoraram-se nos conceitos vygotskianos de consciência e controle do ato de escrever, tendo como ponto de partida os postulados de Vygotski ([1925], 1991) os quais preconizam que se faz necessário tomar consciência das dificuldades de uma determinada situação ou processo mental para, então, poder superá-las. E, assim como procedeu Castro (2021), aplicamos este postulado ao ensino da escrita com professores em formação.

Neste artigo, primeiramente apresentamos um panorama geral sobre a escrita no contexto educacional brasileiro. Na sequência, descrevemos a constituição do percurso investigativo percorrido. Depois, problematizamos acerca das análises linguísticas e gramaticais dos textos dos participantes da pesquisa, com especial atenção aos usos da vírgula e do ponto-final em relação com a evolução de seus textos. Para encerrar, concluímos com nossas considerações finais.

A ESCRITA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES

Ao longo dos anos, discute-se, com frequência, a respeito do baixo nível de domínio e uso da escrita pelos estudantes brasileiros. Para Geraldi (2012), não falta quem diga que, entre os jovens, há uma incapacidade generalizada de articular e estruturar, linguisticamente, uma sentença por meio da linguagem escrita. Para este autor, tais afirmações podem ser facilmente constatadas a partir das redações dos vestibulandos e do baixo nível de leitura, comprovável pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, entre outros. Geraldi (2012, p. 40) explica que "reconhecer e mesmo partilhar com os alunos tal fracasso não significa, em absoluto, responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu ensino". Também são conhecidas as condições de trabalho dos professores, especialmente dos que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Nesse contexto atual brasileiro, Oliveira e Sousa (2022) defendem que o contato das crianças com a cultura escrita deve ocorrer já na Educação Infantil. Castro (2014), Damiani *et al*. (2011) argumentam que, nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita, são comuns as dificuldades encontradas, mesmo considerando que o currículo da Educação Básica contempla uma considerável carga horária para o ensino da língua materna. Para esses autores, tal configuração curricular parece não estar levando os estudantes à superação dessas dificuldades. Diversos fatores estão nelas envolvidos, não somente a possível falta de preparo dos professores para lidar com elas de maneira eficaz, mas, também, o fato de estes possuírem uma carga horária elevada e turmas numerosas e estrutura nem

sempre adequada, o que reduz o tempo e o material disponível para o preparo das aulas e para a correções dos textos.

Além desses fatores, percebemos, em nossa atuação em sala de aula, na Educação Básica e no Ensino Superior, a falta de motivação de escolares e universitários em relação à prática da escrita, seja pelas dificuldades relacionadas a aspectos estruturais do texto, seja pelo limitado repertório linguístico e discursivo de que dispõem. É perceptível, também, a necessidade de maior conhecimento da estrutura da língua e das estratégias de produção escrita pelos professores nas escolas. Em um ciclo infinito de retroalimentação, os estudantes que não desenvolvem adequadamente suas habilidades de escrita na Educação Básica entram na universidade, passam por ela, formam-se e, muitos deles, ainda com evidentes problemas relacionados à escrita, tornam-se professores nas escolas – iniciando um novo ciclo de "não-ensino" e "não-aprendizagem" da escrita (CASTRO, 2014; CASTRO, 2021). E isso ocorre em um espaço de aprendizagem: a escola (AVELINO; CORREA; DEPS MIGUEL, 2022).

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

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

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

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

Para a produção de um texto, não basta escrever sobre um determinado tema. É fundamental, sobretudo, saber que ele é produzido por alguém e para alguém. É necessário ressaltar a importância da relação entre escritor e leitor, a fim de fomentar e estabelecer o processo dialógico que caracteriza a linguagem. Geraldi (2012, p. 36) explica, ainda, que "não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. [...] O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas". Baseados nessa perspectiva, consideramos fundamental refletir a respeito de que conhecimentos o aprendente terá de se apropriar, em relação à linguagem escrita, para escrever adequadamente. Segundo Abaurre e Abaurre (2018), é necessário que o estudante saiba diferenciar as várias situações e os vários contextos em que a escrita é socialmente utilizada, produzindo textos de diferentes gêneros discursivos. Para tanto, é necessário dispor de conhecimentos sobre as diversas funções socioculturais da atividade de escrever. A autora ressalta, também, que esse conhecimento é fundamental para que o estudante saiba decidir quando se faz necessário e significativo escrever.

É importante, diante desse contexto, evidenciar o caráter social do texto escrito, pois, além dos fatores formais que o constituem, deve ser considerado um instrumento por meio do qual os indivíduos criam, mantêm e registram discursos, conhecimentos e situações comunicacionais. Conforme esclarece Wachowicz (2012, p. 22), para o que acreditamos ser a função da escola, "texto é produto social; é criação da história que se entrelaça às relações organizadas dos indivíduos". Por sua vez, Abaurre e Abaurre (2018, p. 13) argumentam que um texto não pode ser considerado uma criação puramente individual, pois é resultado de um processo de elaboração que contou com a participação de diferentes agentes: "o autor que o escreveu, o público para o qual foi escrito, o contexto em que foi produzido (social, político, cultural etc.) e os meios de circulação em que é divulgado ou publicado". Essas afirmações evidenciam a importância do processo comunicativo e de seus diferentes agentes na construção do texto.

Em relação às práticas escolares, Bagno (2015) argumenta que a grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos educandos, ou seja,

possibilitar a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que vivem. Para o autor, este é um dever da escola e um direito de todo cidadão.

> E para que isso aconteça, para que as pessoas possam ler e escrever bem, elas têm que ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, reler e reescrever, re-ler e re-rescrever... Todas as milhares de horas-aulas jogadas fora todo ano com a decoreba inútil e enfadonha da nomenclatura gramatical e com os exercícios de análise morfológica/sintática têm que ser integralmente dedicadas à tarefa de letramento dos nossos estudantes. Ler e escrever – é isso que importa. Ler e escrever textos variados, de todos os tipos e de todos os gêneros que circulam na sociedade (BAGNO, 2015, p. 86).

Infelizmente, em relação ao ensino no país, dados preocupantes são apresentados pelo Programa Internacional de Avaliações de Estudantes (PISA, 2018), acerca do desempenho de estudantes brasileiros, o qual foi classificado como um dos piores do mundo nas áreas de Ciências, Leitura e Matemática, na avaliação de 2017. O PISA mediu o conhecimento de estudantes de 72 países, numa faixa etária entre 15 e 16 anos. Em relação à leitura, o Brasil ocupa a 59ª posição (PISA, 2018). Outro fator preocupante na Educação são os índices apontados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2020, publicados em 2021. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os resultados do SAEB revelam que apenas 1,6% dos estudantes do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa (SAEB, 2021). Esse percentual equivale a cerca de 20 mil estudantes do total de 1,4 milhão que fizeram a prova nessa etapa (SAEB, 2021).

Em nossa atuação como professores e pesquisadores de/a língua portuguesa, temos constatado inúmeras dificuldades dos estudantes quanto à produção escrita, relacionadas a problemas como pontuação, ortografia, repertório linguístico limitado, concordância, coesão e coerência textuais, entre outros. Esses problemas decorrem de diversos fatores, em especial, pela falta de práticas de escrita e leitura. Alves (2013) explica que as falhas de aprendizagem relativas à produção textual na Educação Básica revelam-se, mais tarde, no Ensino Superior. Segundo esta autora, isso é extremamente sério, uma vez que não é função principal da universidade resolver as lacunas relacionadas à escrita trazidas pelos egressos da Educação Básica. Diante desse cenário, é importante ressaltar que uma grande parcela desses estudantes da Educação Básica ingressará na universidade apresentando sérias dificuldades de domínio da Língua Portuguesa e, consequentemente, isso se refletirá em suas produções escritas. Segundo Castro e Damiani (2017), observam-se sérias dificuldades de expressão escrita no Brasil, inclusive, em estudantes de nível superior, o que nos conduz a uma necessária reflexão sobre a qualidade do ensino da escrita no país.

Damiani *et al*. (2011) realizaram diagnóstico inicial dos problemas de redação observados em pequenos textos produzidos por um grupo de acadêmicas de Pedagogia de uma universidade do Sul do país, no contexto de uma disciplina desse curso. Os principais problemas encontrados foram: pontuação, ausência de paralelismo nas construções frasais e impropriedade vocabular. Segundo essas pesquisadoras, tais resultados sugerem que as estudantes não refletiram sobre o que escreveram, tanto no que se refere à organização semântica quanto à organização linguística. Tal fato pode ter contribuído para a produção de textos sem a qualidade esperada para futuras profissionais que serão responsáveis pelo ensino da escrita e seu aperfeiçoamento a crianças e adultos. O diagnóstico apresentou uma situação inquietante, pelos inúmeros problemas detectados, principalmente, ao considerar que os textos analisados eram pequenos. Diante da situação diagnosticada, as pesquisadoras ressaltam a necessidade de planejar e implementar intervenções que possam melhorar a qualidade dessa escrita e preparar essas profissionais para suas futuras atividades docentes relativas à produção textual.

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

Damiani *et al*. (2011) explicam que, para os estudantes produzirem textos de boa qualidade na universidade não basta seguir convenções e formas estilísticas, nem, tampouco, apenas saber regras gramaticais e ortográficas. É necessário, sobretudo, entender como os elementos linguísticos podem ser usados para construir e comunicar sentido. Alves (2013) esclarece que um conjunto complexo de processos intelectuais se faz presente durante a composição de um texto. Assim, há a necessidade de um ensino que dê conta de todos esses processos. É importante que esse ensino seja sistematizado a partir de atividades orientadas, baseadas na análise linguística, de modo que não contemplem apenas conteúdos gramaticais, mas que, conjuntamente com elas, integrem aspectos linguísticos e sócio-discursivos envolvidos na produção escrita.

Após essa sintética explanação acerca da escrita no contexto educacional brasileiro, será descrito, na sequência, o percurso investigativo da pesquisa em tela.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Os dados aqui apresentados (em síntese) originam-se de uma pesquisa, de abordagem qualitativa (BAUER; GASKELL, 2017; GIL, 2022), do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al*., 2013), realizada entre setembro de 2018 e março de 2019, e fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Linguística Textual – com foco nos conceitos vygotskianos de consciência e controle (VYGOTSKI, 1991; CASTRO, 2021). A referida pesquisa objetivou planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica sistematizada para aprimorar a produção escrita de um grupo de acadêmicos de Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior (IES), localizada no município de Ariquemes, do interior do estado de Rondônia, Região Norte do Brasil, Amazônia Ocidental.

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

A decisão de realizar uma intervenção pedagógica nos moldes mencionados ocorreu por considerar que um processo interventivo sistematizado, de uma pessoa mais experiente, em termos de escrita, sobre um grupo de pessoas menos experientes nesse campo, poderia contribuir para o aprimoramento dessa habilidade nesse grupo (CASTRO, 2021). Castro e Damiani (2017, p. 86) assim se posicionam sobre o potencial de um processo interventivo sistematizado, dirigido à produção escrita:

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

Foram selecionados seis acadêmicos para participarem desta investigação, adotando como critério de escolha o nível de desempenho da escrita desses estudantes, numa variação entre maior, média e menor dificuldade, com dois representantes de cada um desses níveis – variedade que consideramos importante em termos de avaliação do processo interventivo, pela possibilidade de analisar o desempenho desses estudantes diante da intervenção implementada a partir de variados níveis de domínio da expressão escrita).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a análise linguística dos textos produzidos pelos acadêmicos (GERALDI, 2012; WACHOWICZ, 2012), duas entrevistas semiestruturadas realizadas online (BAUER; GASKELL, 2017) com os próprios acadêmicos (uma realizada antes da intervenção e outra após a intervenção) e a observação-participante por parte da pesquisadora (GIL, 2022). A análise linguística aplicada aos dados coletados por meio dos textos produzidos pelos acadêmicos foi conduzida com base em pressupostos da Linguística Textual, considerando a moderna gramática da língua portuguesa (BECHARA, 2019; TERRA; NICOLA, 2008). Essa análise foi realizada por meio de minuciosos exames de 24 textos produzidos pelos acadêmicos no decorrer da intervenção. Cada participante produziu quatro textos do tipo dissertativo-argumentativo: um na fase diagnóstica inicial e três durante as oficinas de escrita, sendo, o último, destinado à reescrita do texto inicial.

A sistematização e organização dos dados basearam-se nos pressupostos de Moraes (2003) acerca da Análise Textual Discursiva, que se constitui de um ciclo composto por três etapas – unitarização, categorização e comunicação, assim distribuídas: 1. Unitarização (desmontagem dos dados): consiste em examinar o corpus, em seus detalhes, fragmentando-o no sentido de atingir unidades básicas de sentido; 2. Categorização (estabelecimento de relações): implica em construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. Nesta investigação, foi utilizado o método dedutivo, partindo de categorias definidas a priori, embasadas no referencial teórico; 3. Comunicação (captação do novo emergente): intensa impregnação no corpus, desencadeada pelos dois estágios anteriores, possibilitando a emergência de uma compreensão renovada do todo.

A seguir, trataremos especificamente dos desdobramentos da subcategoria “Pontuação: vírgula e ponto-final”, parte da categoria de análise “Controle e aprimoramento do ato de escrever”.

CONSCIÊNCIA E APRIMORAMENTO DO ATO DE PONTUAR A ESCRITA: AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As análises a seguir dizem respeito à capacidade dos acadêmicos de controlar e aprimorar o uso da vírgula e do ponto-final nos quatro textos produzidos durante o processo interventivo. Apresentaremos os textos conforme a sequência cronológica de sua produção, de acordo com suas respectivas etapas interventivas, conforme ilustra o quadro 1:

Quadro 1 – Textos produzidos e suas respectivas etapas interventivas

Texto Produzido	Etapa Interventiva
a) Produção textual	Análise diagnóstica (pré-intervenção)
b) Produção textual	Realizada após as etapas interventivas (1 e 2);
c) Produção textual	Realizada após as etapas interventivas (3, 4 e 5);
d) Produção textual	Reescrita do texto inicial, após as etapas (6 e 7), considerada etapa 8 (8).

Fonte: Elaboração própria.

Na fala, são utilizados inúmeros recursos, os quais vão muito além das palavras. A melodia com que palavras e frases são pronunciadas, explica Ferrarezi Jr. (2018), é um dos principais recursos de que se dispõe para transmitir uma mensagem. Contudo, na escrita, não dispomos de tais recursos para uma relação direta com o interlocutor. Assim, os sinais de pontuação desempenham papel relevante na estruturação de um texto escrito, pois eles se constituem em recursos linguísticos necessários à construção da textualidade. É na pontuação que se assenta a clareza ou o caos do pensamento, permitindo que sejam evidenciados pontos fortes ou falhas no texto (CASTRO; DAMIANI, 2022; ABAURRE; ABAURRE 2018; LUKEMAN, 2011; TERRA; NICOLA, 2008; SILVA, 2004).

Como mencionado anteriormente, foi priorizado, nesta intervenção, o estudo da vírgula e do ponto-final. Essa escolha ocorreu devido à importância que esses dois sinais de pontuação representam para a clareza e o bom entendimento de um texto. O ponto-final é um indicador de separação, de organização dos períodos; e a vírgula traz benefícios importantes para a articulação do texto, embora seja o sinal de pontuação mais difícil de dominar (CASTRO; DAMIANI, 2022; FERRAREZI JR., 2018; LUKEMAN, 2011, BECHARA, 2019; TERRA; NICOLA, 2008).

Serão apresentados, a seguir, os principais problemas de pontuação encontrados nos textos dos acadêmicos de Pedagogia quando da análise diagnóstica, conforme ilustrado no Quadro 2:

Quadro 2 – Principais problemas de pontuação (textos da avaliação diagnóstica)

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

Fonte: Elaboração própria.

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

> Carlos - Juntamente com a escrita aparece a leitura que abre a mente de quem gosta ou não de escrever, para quem pretende compreender a escrita, para quem deseja escrever. Numa sociedade

> que se deseja quer ver avanços em pessoas letradas, precisa se cativar, desde pequeno cedo, o gosto pela leitura, pois a mesma é um fator fundamental para a construção do conhecimento da escrita e demais conteúdos necessários para se tornar letrado.
>
> Cecília - A escrita frequentemente está sofrendo adaptações, além de ser algo muito discutido atualmente, pois a sociedade não se encontra inserida no mundo letrado muitas vezes por se encontrarem na zona de conforto, falta de leitura e até mesmo falta de oportunidades.
>
> Clarice – Sendo a escrita um bem cultural e patrimonial assim como a língua falada, a qual cada região tem seu modo de escrever como por exemplo, a mandioca, que para muitos é a macaxeira. Com a inexistência da escrita, não poderia haver comunicação por imagens, cartas entre outros. Sem ela não haveria a leitura, não haveria a possibilidade de se ter um contato com a literatura por exemplo.
>
> Lygia – Vejo a escrita como um meio de caracterizar nossas ideias, pensamentos e harmonizar informações e, registrar tudo aquilo que for importante, e que o nosso cérebro não seria capaz de armazenar por um longo período de tempo.
>
> Rachel – Escrever é um ato complexo, principalmente quando se fala de língua portuguesa, para se ter uma boa escrita é preciso ler bons livros, para que através da leitura se aperfeiçoe a escrita. Saber o conceito e os significados das palavras, fazer a colocação correta na mesma frase, usar verbos, artigos e tudo o que é preciso para elaborar um bom texto.
>
> Vinícius – Através da escrita, o conhecimento, deixou de ser apenas palavras, e começou a percorrer o mundo. Grande parte do que conhecemos sobre o passado, só pôde ser descoberto graças a tais registros, que ainda hoje são tidos como bens valiosos.

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

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

Embora tendo conhecimento dessa regra, assim como de outras acerca da utilização da vírgula, isso não significa que os estudantes já estariam isentos de incorreções na aplicação desse sinal. Segundo Ferrarezi Jr. (2018), um bom revisor de textos tem essa detecção da estrutura como parte do seu

cotidiano, ficando evidente aos olhos na primeira leitura. Contudo, até para esses profissionais, acaba escapando, ocasionalmente, uma vírgula indevida. Assim, para os estudantes que, geralmente, não recebem essas instruções, isso se configura como um desafio ainda maior. No entanto, é importante diagnosticar para intervir; intervir para melhorar e; avaliar para constatar a evolução.

Na sequência das análises, foi possível observar que Lygia e Vinícius fizeram uso da vírgula com a conjunção aditiva "*e*" não estando em conformidade com a regra de aplicação para essa situação: "V*ejo a escrita como um meio de caracterizar nossas ideias, pensamentos e harmonizar informações e, registrar tudo aquilo que for importante*". Nesse caso, Lygia não utilizou os critérios para o uso da vírgula com a conjunção "*e*", a qual seria empregada se essa conjunção viesse repetida antes de cada um dos termos ou quando as orações coordenadas sindéticas apresentassem sujeitos diferentes (FARACO, 2019). Vejamos, agora, o caso de Vinícius: "*Através da escrita, o conhecimento, deixou de ser apenas palavras, e começou a percorrer o mundo*". Nessa sentença, além do uso indevido – a vírgula com a conjunção "*e*" –, Vinícius apresentou outro problema, muito comum na escrita dos estudantes do Ensino Superior, que se trata de separar o sujeito do verbo por meio de vírgula (CASTRO; DAMIANI, 2022). Quando a oração se apresenta em sua ordem direta (canônica), seus termos não se separam por vírgula. Assim, não pode existir vírgula separando o sujeito do verbo ou o verbo de seus complementos (FERRAREZI JR., 2018).

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

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

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

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

A Produção textual 2 foi realizada após as etapas interventivas 1 e 2 e, a partir de agora, incluiremos a cor verde nas marcações a fim de identificar os acertos de pontuação (vírgula e ponto-final) nos excertos apresentados:

> Carlos – A tecnologia vem crescendo a cada dia, exemplo disso é a internet que trouxe uma enorme mudança na sociedade contemporânea. Essa mudança possibilitou, por meio da internet, que as informações propaguem com mais facilidade.
>
> Clarice – Com o mundo da tecnologia, é visto que a maioria das pessoas fazem o uso do telefone celular. Deste modo, é visto que os mesmos são muito utilizados para a comunicação nas redes sociais, porém o seu uso em excesso pode trazer alguns prejuízos.
>
> Lygia – A escrita de punho era o meio utilizado para se comunicar antes dos avanços tecnológicos. Por mais que os celulares e as redes sociais andem juntos, deveríamos trocar as informalidades pelas formalidades da escrita.

A partir do segundo texto, Carlos passou a utilizar mais o ponto-final nas sentenças e, consequentemente, a produzir períodos mais curtos. Embora tenha omitido uma vírgula após "*exemplo disso*", sinaliza uma tentativa de acerto, pois uma das vírgulas foi utilizada para isolar tal termo na oração. No período seguinte, o estudante utilizou a vírgula para marcar de forma correta a alteração na ordem canônica: "*Essa mudança possibilitou, por meio da internet, que as informações propaguem com mais facilidade*". É possível que tenha utilizado essa construção para enfatizar a ideia expressa anteriormente.

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

Na escrita de Lygia, o que chama a atenção é a forma como essa acadêmica organizou o primeiro período do trecho: "*A escrita de punho era o meio utilizado para se comunicar antes dos avanços tecnológicos*". Seguindo a ordem canônica, sem nenhuma função sintática repetida, portanto, sem vírgulas (FERRAREZI JR., 2018). No segundo período, a estudante utilizou a ordem inversa e aplicou a vírgula para marcar essa alteração: "*Por mais que os celulares e as redes sociais andem juntos,*

deveríamos trocar as informalidades pelas formalidades da escrita". Tais mudanças na escrita de Lygia foram muito importantes, se comparadas ao seu texto inicial, visto que havia a composição de períodos longos, marcados pela repetição da conjunção aditiva "*e*", bem como pelo uso indevido de vírgulas. Outra evidência de controle de erros e de aprimoramento da escrita.

Mesmo diante desses avanços no uso da pontuação, são perceptíveis as dificuldades que os estudantes ainda apresentavam na expressão escrita, sejam de ordem discursiva ou gramatical. Segundo estudos de Damiani *et al*. (2011), frequentemente, os textos dos acadêmicos não são capazes de reproduzir, de forma ordenada e coerente, todas as ideias que sustentam os cursos de raciocínio pretendidos pelos autores, em especial, no que tange à argumentação. Trata-se de um processo difícil e que demanda investimento de tempo, tanto de quem ensina quanto de quem está disposto a melhorar seus textos.

A Produção textual 3, realizada após as etapas interventivas 3, 4 e 5, constituiu-se de uma atividade proposta com a intenção de verificar o desempenho na escrita dos estudantes, em especial, ao uso adequado da pontuação (ponto-final e vírgula). Os trechos destacados abaixo apresentam as evidências por nós verificadas:

> Carlos - A leitura é, sem dúvidas, um dos caminhos para obtenção de conhecimento. Por meio dela, as pessoas conseguem criar e recriar suas ideias.
>
> Cecília – No que se refere à leitura, é possível perceber que 70% dos jovens não foram inseridos no mundo letrado quando pequenos. [...] Diante dessas facilidades, podemos nos distanciar do foco principal durante as horas de estudos.
>
> Clarice – Através dela (leitura), pode-se conhecer diversos lugares e culturas, bem como melhorar o vocabulário e a escrita.
>
> Lygia – A leitura ajuda a desenvolver o nosso cognitivo, mantém a memória e o raciocínio sempre estimulados. [...] Atualmente, os brasileiros têm lido cada vez menos.
>
> Rachel – Entretanto, sabemos que, atualmente, é um desafio incentivar o gosto pela leitura. As classes menos favorecidas são privadas deste acesso e só chegam aos livros quando vão à escola.
>
> Vinícius – Desde os tempos antigos, a leitura é tratada como sinônimo de conhecimento. Nos dias atuais, apesar dessa habilidade ser dominada por muitos, há poucos indivíduos que fazem realmente o proveito da mesma.

Com base nos excertos apresentados, fica perceptível a melhora na pontuação nos textos dos acadêmicos de Pedagogia, tanto quanto ao uso da vírgula nas sentenças de ordem inversa como na composição de períodos mais curtos. Isso sugere que as atividades interventivas, bem como as orientações da pesquisadora, contribuíram para a apropriação desses conhecimentos e para sua correta aplicação, na escrita, pelos acadêmicos. Pode-se supor, também, que o empenho com a qual participaram das atividades foi um elemento importante para que tais avanços fossem possíveis.

A Produção textual 4 estava relacionada à reescrita do texto inicial, após as etapas 6 e 7, considerada como a etapa 8 da intervenção pedagógica. Apresentaremos, então, trechos dos textos dos acadêmicos produzidos na fase diagnóstica e suas respectivas reescritas, materializadas na última etapa interventiva, conforme demonstra o Quadro 3.

Quadro 3 – Análise comparativa sobre pontuação: texto diagnóstico e respectiva reescrita

Carlos	
Análise diagnóstica	**Reescrita do texto inicial**
Juntamente com a escrita aparece a leitura que abre a mente de quem gosta ou não de escrever, para quem deseja escrever. Numa sociedade se quer ver avanços em pessoas letradas, precisa se cativar, desde pequeno, o gosto pela leitura, pois a mesma é um fator fundamental para a construção do conhecimento da escrita e demais conteúdos necessários para se tornar letrado.	Juntamente com a escrita, aparece a leitura, que abre a mente de quem gosta ou não de escrever, para quem deseja escrever. Numa sociedade se quer ver avanços em pessoas letradas, precisa-se cativar, desde pequeno, o gosto pela leitura. Porque ela é um fator fundamental para a construção do conhecimento da escrita e demais conteúdos necessários para se tornar letrado.
Cecília	
Análise diagnóstica	**Reescrita do texto inicial**
O desenvolvimento da escrita, se iniciou desde a época que os homens das cavernas desenhavam cenas de suas vidas para se expressar. A escrita frequentemente está sofrendo adaptações, além de ser algo muito discutido atualmente, pois a sociedade não se encontra inserida no mundo letrado, muitas vezes por se encontrarem na zona de conforto, falta de leitura e até mesmo falta de oportunidades.	A escrita na sociedade é fundamental para descrever o passado e a contemporaneidade. Está presente tanto nas gravuras quanto na escrita por signos. Embora tenha sofrido várias evoluções, a escrita sempre existiu no mundo desde os homens de Neandertal... [..]. Na atualidade, os recursos disponíveis têm ser tornado algo negativo para o ser humano, visto que há distância da prática da escrita e do diálogo formal
Clarice	
Análise diagnóstica	**Reescrita do texto inicial**
Desde a idade antiga, com a necessidade de comunicação, os povos utilizavam figuras como sua forma de escrita de modo que com o passar do tempo, foram se ampliando, se aperfeiçoando e se tornou a escrita gráfica, indispensável para a comunicação.	Com a necessidade de comunicação, desde a idade antiga, os povos detinham as figuras como forma de escrita. Com o passar do tempo, elas foram aperfeiçoadas e tornaram-se indispensável para a comunicação e registro de fatos históricos.
Lygia	
Análise diagnóstica	**Reescrita do texto inicial**
O que seria da sociedade se não existisse a escrita? De que forma seria contada nossa história tanto dos nossos antepassados como a de agora? Como comprovar nossa identidade de ser quem realmente somos?	Provavelmente, é impossível imaginar viver sem a sua existência, porque a todo o momento estamos em comunicação direta ou indireta com a escrita. Ela também está presente em anúncios, jornais, receitas, manuais, enfim, por todas as partes.
Rachel	
Análise diagnóstica	**Reescrita do texto inicial**
A linguagem escrita está presente em quase todos os lugares que frequentamos, hoje com as redes sociais e as demais mídias todos têm acesso à escrita nas mais variadas formas, e no que se refere às redes sociais a escrita tem sido abreviada e diminui-se a quantidade e a qualidade da escrita e de acordo com o passar dos anos as variações vão acontecendo cada vez mais, e a escrita toma formas diferentes, e desaparece a linguagem formal.	Hoje, a escrita é uma necessidade de todos, porém devemos aprender a fazer o uso correto dela para sermos entendidos. A escrita também é utilizada para armazenar dados como nos livros de História e nos possibilita sabermos como era a vida antigamente. Mesmo com o grande avanço tecnológico, ela não perdeu o seu lugar e não vai perder por mais que melhorem os meios de comunicação.
Vinícius	
Análise diagnóstica	**Reescrita do texto inicial**
A escrita em geral é uma das maiores evoluções do desenvolvimento humano, após sua criação, tornou-se possível registrar informações para que pudessem ser utilizadas novamente sem perder exatamente nada do trabalho desenvolvido naquele momento. Através da escrita, o conhecimento, deixou de ser apenas palavras, e começou a percorrer o mundo.	A escrita, em geral, é uma das maiores evoluções do desenvolvimento humano. Após sua criação, tornou-se possível registrar informações para que pudessem ser utilizadas novamente, sem perder exatamente nada do trabalho desenvolvido naquele momento. Através da escrita, **o** conhecimento deixou de ser apenas palavras e começou a percorrer o mundo.

Fonte: Elaboração própria.

Na reescrita dos textos de Carlos, Cecília e Clarice, foi possível evidenciar que os estudantes fizeram opção por períodos mais curtos, com a utilização do ponto-final; bem como mantiveram a vírgula para marcar a ordem inversa das sentenças. Essas alterações possibilitaram maior clareza acerca das ideias expressas pelos autores, visto que esses dois sinais de pontuação, às vezes, dividem, às vezes, conectam, mas sempre exercem influência sobre a estrutura textual (LUKEMAN, 2001; CASTRO; DAMIANI, 2022).

As mudanças no texto de Lygia são bastante evidentes, pois, na conclusão do seu texto inicial, essa acadêmica de Pedagogia fez uso de muitos sinais de interrogação[4], descaracterizando o texto dissertativo-argumentativo. Como explicam Abaurre e Abaurre (2018), na conclusão desse tipo textual, costuma-se resgatar e corroborar as ideias defendidas na introdução e no desenvolvimento. Quanto à pontuação, utilizou períodos curtos e fez a correta utilização da vírgula para isolar os advérbios "*provavelmente*" e "*enfim*", assim como para a enumeração de dois ou mais elementos "*anúncios, jornais, receitas, manuais*".

Rachel e Vinícius, na reescrita dos seus textos, também demonstram avanços em relação à pontuação empregada no primeiro texto, utilizando vírgula para separar a expressão adverbial "*hoje*" (Rachel) e a informação complementar "*em geral*" (Vinícius), bem como para marcar alterações na ordem canônica das sentenças. Optaram, também, pelo uso mais frequente do ponto-final, compondo, assim, períodos mais curtos. Vinícius apresentou outra evolução relevante: a retirada da vírgula que separava o sujeito do verbo, assim como a supressão da vírgula anterior à conjunção aditiva "*e*" que, por se tratar do mesmo sujeito, dispensa o uso desse sinal: "[...] *o conhecimento deixou de ser apenas palavras e começou a percorrer o mundo*".

O retorno ao texto, conforme também evidenciaram as pesquisas de Castro (2014), Alves (2013), Damiani *et al*. (2011), proporciona ao escritor a análise acerca das possíveis inadequações das escolhas linguísticas (gênero, tema e formalidade esperada), da eficácia argumentativa, entre outros aspectos. Faraco (2019) e Geraldi (2012) consideram que a revisão se trata de uma atividade de linguagem essencial, por possibilitar que o aprendente, ao reescrever seu texto, passe a perceber seus problemas de escrita, sejam eles de ordem discursiva ou gramatical e, sobretudo, que consiga compreender o fenômeno linguístico em estudo.

Escritores menos experientes, conforme argumentam Castro e Damiani (2022), tendem a não utilizar a vírgula e o ponto-final de forma correta, visto que, geralmente, constroem períodos demasiadamente longos, compostos por orações mal conectadas e acrescidos de virgulação inadequada. Fatores que prejudicam sensivelmente a interpretação pelo interlocutor, concluem esses pesquisadores.

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

Consideramos importante ressaltar que, comumente, os estudantes desconhecem os elementos sintáticos de uma oração, o que dificulta o entendimento acerca do uso adequado desses sinais de pontuação. Na Educação Básica, vimos apontando que essas e outras regras são transmitidas dissociadas da produção textual no ensino da Língua Portuguesa, o que se constitui, a nosso ver, no principal problema no ensino da escrita no país.

Em se tratando da vírgula, deverá ser utilizada nas orações, sobretudo, para marcar os termos deslocados da ordem direta, os termos intercalados ou a omissão de um termo (TERRA; NICOLA, 2008; BECHARA, 2019; LUKEMAN, 2011). Em relação ao ponto-final, geralmente, aparece sempre que um novo sujeito e, portanto, uma nova informação sobre ele, surge na sequência do texto. Sua função, de acordo com Faraco (2016), consiste em separar sentenças sintaticamente autônomas (TERRA; NICOLA, 2008; BECHARA, 2019).

Vygotski (2009) já destacava que a escrita é uma linguagem sem o aspecto sonoro, uma linguagem de pensamento. Assim, como enfatizam Terra e Nicola (2008), não é possível manter uma relação direta com o interlocutor por meio de um texto, sendo necessária a utilização adequada dos sinais de pontuação para marcar as diferentes entonações na escrita. Mesmo considerando que os problemas no uso da pontuação nos textos dos acadêmicos são frequentes, foi possível, por meio do processo interventivo pedagógico empreendido, perceber progressos significativos em relação ao controle dessas dificuldades. Tais evidências foram encontradas nos excertos ora apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Os resultados encontrados sugerem que a intervenção atingiu os objetivos propostos: (i) ampliação da tomada de consciência acerca dos problemas de escrita por parte dos acadêmicos; (ii) desenvolvimento da percepção acerca da necessidade de revisar os textos, bem como da preocupação em transmitir informações coesas e precisas aos interlocutores; (iii) aumento das possibilidades de controle diante de aspectos relacionados à produção de textos, em especial, acerca do uso da vírgula e do ponto-final. Ao entenderem regras gramaticais da língua portuguesa do Brasil acerca do uso da vírgula e do ponto-final, e aplicarem essas regras na produção escrita, aprimorando a produção de

sentido em seus textos, todos os seis acadêmicos de Pedagogia que participaram da pesquisa mostraram evolução em seus textos.

Lygia, na entrevista final, declarou que a intervenção veio no "*momento oportuno*". Mesmo após o término da intervenção pedagógica, enviava mensagens relatando ter escrito um resumo expandido para um evento. Declarou que, a partir das oficinas, passou a se preocupar com a revisão de seus textos, tomando, então, consciência de suas dificuldades de escrita e tentando superá-las em suas atividades acadêmicas. Semelhante atitude teve Rachel que, antes de apresentar um trabalho escrito na universidade, solicitou ajuda da pesquisadora na revisão do seu texto, atentando a sua escrita, bem como a seus interlocutores. Tais exemplos são de suma importância, pois apontaram a preocupação dos estudantes com suas escritas, mesmo após a intervenção pedagógica. Rachel, embora tenha apresentado desempenho mediano na avaliação diagnóstica, revelou problemas semelhantes aos demais participantes (pontuação e coesão textual). Além disso, seu texto continha muitas repetições de palavras e limitado repertório de conectivos. Ao longo das oficinas, a acadêmica demonstrou progressos em sua escrita, apresentando melhoras no uso da pontuação, gerando maior clareza em seus textos.

Carlos, no início da intervenção, declarou não conseguir organizar as ideais para que seu texto tivesse sentido. Ao longo do processo interventivo, com a apropriação dos conhecimentos teóricos, passou a ter consciência de que o uso adequado da vírgula e do ponto-final nas sentenças possibilitaria à sua escrita mais clareza e objetividade e, consequentemente, uma sequência lógica das ideias do texto. Clarice, por sua vez, apresentava dificuldades para interligar os parágrafos do texto por meio dos conectivos. Embora tivesse muitas ideias, não conseguia transmitir uma mensagem de forma clara e concisa. No decorrer das oficinas, a estudante, ampliando seus conhecimentos científicos de língua portuguesa, passou a utilizar diferentes conectivos, bem como a observar a sintaxe das orações, para aplicar, então, de forma adequada os sinais de pontuação.

Cecília apresentou diversos problemas em sua escrita inicial, dentre eles, pontuação, coesão e coerência. Tais dificuldades comprometeram a clareza e o entendimento das ideias. Além da apropriação dos conteúdos teóricos durante a intervenção, a estudante começou a utilizar os recursos que auxiliaram sua escrita, a exemplo, das leituras, das pesquisas relacionadas ao tema e a socialização das informações por meio de debates, fóruns, entre outros. Tais fatores contribuíram para o aperfeiçoamento de sua expressão escrita.

Os achados dessa pesquisa indicam que a intervenção pedagógica do professor na escrita de seus estudantes contribuiu para a ampliação da tomada de consciência dos aprendentes acerca dos problemas de escrita. Indicam, igualmente, que a revisão e a reescrita de seus textos favorecem o controle desses problemas e a possiblidade de superá-los. Além disso, para que os estudantes possam apropriar-se dos

conhecimentos científicos de língua portuguesa e relacionados à produção escrita, é de suma importância que o professor faça o planejamento de seu ensino de modo que contemple práticas efetivas aplicadas aos textos. Esses fatores foram de suma importância para o êxito da intervenção pedagógica e reafirmam os pressupostos vygotskianos de consciência e controle (VYGOTSKI, 1991), em especial, quando aplicados ao ensino da escrita (CASTRO; DAMIANI, 2017; 2022).

O bom relacionamento com a professora pesquisadora também contribuiu para o êxito nos resultados, uma vez que esta foi caracterizada por confiança e comprometimento entre as partes. Assim, os estudantes não se sentiam constrangidos diante dos apontamentos em seus textos e, muitas vezes, buscavam orientações individuais da pesquisadora com a finalidade de evoluírem – o que corrobora o ideário vygotskiano acerca da importância da pessoa mais experiente orientando, atuando na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) dos aprendentes (VYGOTSKY, 1982). Contudo, embora os resultados apontem para a melhora na escrita dos acadêmicos, isso não significa que não haja aspectos a serem melhorados em seus textos, pois a escrita é decorrente de um processo e, conforme já afirmado, exige constante aperfeiçoamento.

Mesmo a intervenção tendo ocorrido num curto período de tempo, os resultados sugerem que contribuiu de forma significativa para o aperfeiçoamento da escrita dos estudantes que dela participaram. Com isso, novas pesquisas e ações interventivas sobre a escrita são indicações de trabalhos futuros no âmbito do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR, tanto com professores em formação (licenciaturas) como com professores atuantes (Educação Básica).

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

ALVES, C. V. P. A **escrita no contexto acadêmico**: uma abordagem a partir das Ideias de L. S. Vygotsky (Tese de Doutorado em Educação). Pelotas: UFPel, 2013.

AMARAL, N. F. G.; COTINGUIBA, M. L. P.; SAMPAIO, S. M. G. **Linguagens, Identidades e Pluralidade Cultural**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

AVELINO, W. F.; CORREA, A. C.; DEPS MIGUEL, K. C. "A escola como espaço de aprendizagem: implicações para as políticas educacionais". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 9, n. 25, 2022.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BEAUGRAND, R.; DRESSLER, W. U. **Introduction to Text linguistics**. London: Longman, 1981.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2019.

CASTRO, R. F. "Possibilidades de utilização pedagógica do conceito de consciência de Vygotsky no Brasil: uma revisão sistemática em pesquisas *Stricto sensu*". **Revista Amazônida**, vol. 6, 2021.

CASTRO, R. F. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância**: uma intervenção Histórico-Cultural (Tese de Doutorado em Educação). Pelotas: UFPel, 2014.

CASTRO, R. F.; DAMIANI, M. F. "Os sinais de pontuação e o texto acadêmico-argumentativo: uma intervenção pedagógica sobre a escrita de estudantes de Pedagogia a distância". **Educação**, vol. 47, 2022.

CASTRO, R. F.; DAMIANI, M. F. "Uma intervenção sobre a escrita acadêmica: o que dizem as estudantes de Pedagogia à distância?" **Educação**, vol.1, n. 42, 2017.

DAMIANI, M. F. *et al*. "A escrita acadêmica: análise e intervenção". **Linguagem e Ensino**, vol. 14, n. 1, 2011.

DAMIANI, M. F. *et al*. "Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica". **Cadernos de Educação**, vol. 45, n. 1, 2013.

FARACO, C. A. **Gramática**. São Paulo: Editora Ática, 2019.

FARACO, C. A. **Oficina de texto**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

FERRAREZI JR., C. **Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

FURLANETTO, M. M. "Tenho um trabalho na cabeça". **Linguagem em Discurso**, vol. 1, n. 1, 2001.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Anglo, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2022.

KIZI, T. B. S.; KHAKIMOV, M. K. "The text and its syntactic-semantic characteristics". **Journal of New Century Innovations**, vol. 26, n. 4, 2023.

LOPEZ, J. M. M. *et al*. "Implication of textual linguistics in reading comprehension and level of achievement, Peru". **Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación**, vol. 6, n. 22, 2022.

LUKEMAN, N. **A arte da pontuação**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

MORAES, R. "Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva". **Ciência e Educação**, vol. 9, n. 2, 2003.

OLIVEIRA, E. A..; SOUSA, V. P. "A imersão da criança em estágio pré-escolar na cultura escrita". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 12, n. 34, 2022.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. “Avaliação e exames educacionais: Resultados”. **Gov.br** [2018]. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 01/05/2023.

RIOLFI, C. *et al*. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Cengace Learning, 2014.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica. “Resultados IDEB”. **Gov.br** [2021]. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 01/05/2023.

SILVA, A. “Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública”. **Anais da XXVII Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPEd, 2004.

TERRA, E.; NICOLA, J. **Gramática de hoje**. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo I**: La consciencia como problema de la psicología del comportamiento. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991.

VYGOTSKY. L. S. **Obras Escogidas Tomo II**: Pensamiento Y Lenguaje. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 14 | Nº 41| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima