



Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3

**Marcos William Kaspchak Machado
(Organizador)**

Atena
Editora
Ano 2019

Marcos William Kaspchak Machado
(Organizador)

Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I34 Impactos das tecnologias nas ciências humanas e sociais aplicadas
3 [recurso eletrônico] / Organizador Marcos William Kaspchak
Machado. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. –
(Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais
Aplicadas; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-163-3

DOI 10.22533/at.ed.633191103

1. Ciências sociais aplicadas. 2. Humanidades. 3. Tecnologia.
I.Machado, Marcos William Kaspchak. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “*Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3*” aborda uma série de capítulos de publicação da Atena Editora, subdivididos em 4 volumes. O volume III apresenta, em seus 33 capítulos os estudos mais recentes sobre aplicação de ferramentas educacionais básicas e aplicadas à inclusão, além de uma série de capítulos que abordam o cenário atual do sistema educacional brasileiro.

As áreas temáticas de educação e suas ferramentas de inclusão mostram o papel de desenvolvimento social, onde incluir ferramentas de inovação no ambiente educacional é, além de um desafio, um objetivo de direcionar à sociedade ao futuro esperado por todos e sem desigualdades.

A educação é historicamente uma ciência de propagação e disseminação de progresso, percebido no curto e longo prazo em uma sociedade. Observamos que a construção da ética, proveniente da educação e inclusão, traz resultados imediatos no ambiente em que estamos inseridos, percebidos na evolução de indicadores sociais, tecnológicos e econômicos.

Por estes motivos, o organizador e a Atena Editora registram aqui seu agradecimento aos autores dos capítulos, pela dedicação e empenho sem limites que tornaram realidade esta obra que retrata os recentes avanços inerentes ao tema.

Por fim, espero que esta obra venha a corroborar no desenvolvimento de conhecimentos e novos questionamentos a respeito do papel transformador da educação, e auxilie os estudantes e pesquisadores na imersão em novas reflexões acerca dos tópicos relevantes na área social.

Boa leitura!

Marcos William Kaspchak Machado

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Manoel de Jesus Bastos	
DOI 10.22533/at.ed.6331911031	
CAPÍTULO 2	11
O PROCESSO AVALIATIVO EM LÍNGUA PORTUGUESA: EFEITOS NA VIDA DE PROFESSORES E ALUNOS	
Alba Cristhiane Santana	
Vitória Palhares França	
DOI 10.22533/at.ed.6331911032	
CAPÍTULO 3	26
O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Suélen Normando da Silva Vasconcelos	
Sangelita M. Franco Mariano	
DOI 10.22533/at.ed.6331911033	
CAPÍTULO 4	27
APLICABILIDADE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PONTUAÇÃO (ANOS INICIAIS): DA TEORIA À PRÁTICA	
Raimunda Francisca de Sousa	
Anderson Cristiano da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6331911034	
CAPÍTULO 5	43
REFORÇO ESCOLAR: UMA MANEIRA LÚDICA DE APRENDER	
Ivonilda Rosa Pereira Nascimento	
Marineusa Carvalho Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.6331911035	
CAPÍTULO 6	51
A PRODUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Natalia Carvalhaes de Oliveira	
Sandra Zago Falone	
Natalie Tolentino Serafim	
Matheus Ribeiro Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.6331911036	
CAPÍTULO 7	58
JUVENTUDE E ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CAMPO ALEGRE DE GOIÁS	
Divina Aparecida Correia da Silva Marcelino	
Maria Zenaide Alves	
DOI 10.22533/at.ed.6331911037	

CAPÍTULO 8 65

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PPGSS/UFPB NOS ANOS 2000:
UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO VINCULADAS À ÁREA DE
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DO SERVIÇO SOCIAL

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida
Lucicleide Cândido dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.6331911038

CAPÍTULO 9 80

PROFESSOR MEDIADOR – UMA ANÁLISE LITERÁRIA DO DOCENTE E SEU PAPEL JUNTO AS
NOVAS GERAÇÕES

Isaura Maria dos Santos
Mario Augusto de Souza

DOI 10.22533/at.ed.6331911039

CAPÍTULO 10 85

PROGRAMA DE REFORÇO DE CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA PARA
REDUZIR A REPROVAÇÃO DE CALOUROS E MELHORAR OS INDICADORES DE PERMANÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR

Glaucia da Silva Brito
Dione Maria Menz
Eduarda de Sousa Lemos
Karine Danielle Muzeka
Paula Cristina Stopa

DOI 10.22533/at.ed.63319110310

CAPÍTULO 11 93

UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DE INOVAÇÃO METODOLÓGICA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karla Rona da Silva
Marina Dayrell de Oliveira Lima
Leila de Fátima Santos

DOI 10.22533/at.ed.63319110311

CAPÍTULO 12 104

REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE SAÚDE E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE
APRENDIZAGEM

Priscila Santos da Silva Navarenho
Renato Campos Pierotti
Maria Angela Boccara de Paula

DOI 10.22533/at.ed.63319110312

CAPÍTULO 13 112

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM
SAÚDE: CONSTRUÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DIGITAL UTILIZANDO A SALA DE AULA INVERTIDA
E A PROBLEMATIZAÇÃO

Rafaela Benatti de Oliveira
Isabel Cristina Chagas Barbin
Henrique Salustiano Silva
Ana Carolina Castro Curado
Marcia Cristina Aparecida Thomaz

DOI 10.22533/at.ed.63319110313

CAPÍTULO 14 123

O QUIZ DO BIS: USO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Danilo Sande Santos
Denise Sande
Leandro Andrade Sande da Silva
Larissa Sande de Oliveira
Mirian Silva Adorno

DOI 10.22533/at.ed.63319110314

CAPÍTULO 15 129

O *LISTENING* NAS AULAS DE INGLÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES COM O USO DE VÍDEO DO *YOUTUBE*

Daniela Bandeira Navarro

DOI 10.22533/at.ed.63319110315

CAPÍTULO 16 138

USO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS PARA DESENVOLVIMENTO DE AULAS EXPERIMENTAIS

Karla Soares Matias
Karla Nara da Costa Abrantes
Clemerson Fernandes da Silva
Kesley dos Santos Ribeiro
Nubia Abadia Silva
Luciano Alves da Silva

DOI 10.22533/at.ed.63319110316

CAPÍTULO 17 145

USO DA EXPERIMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE QUÍMICA

Paulo César dos Santos
Adrielly Aparecida de Oliveira
Luciana Maria Borges
Tiago Clarimundo Ramos

DOI 10.22533/at.ed.63319110317

CAPÍTULO 18 151

BIOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DE UM JOGO DIDÁTICO SOBRE CARBOIDRATOS E LIPÍDIOS

Adrielly Aparecida de Oliveira
Paulo César dos Santos
Tiago Clarimundo Ramos

DOI 10.22533/at.ed.63319110318

CAPÍTULO 19 155

JOGO DO MAPA METABÓLICO: NOVAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE BIOQUÍMICA

Natália Tomich Paiva Miranda
Andréia Almeida Mendes
Roberta Mendes Von Randow

DOI 10.22533/at.ed.63319110319

CAPÍTULO 20	165
COLETA, ISOLAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DE COGUMELOS: Atividade Prática Supervisionada	
Alessandra Cristine Novak Sydney Eduardo Bittencourt Sydney Bárbara Ruivo Válio Barretti	
DOI 10.22533/at.ed.63319110320	
CAPÍTULO 21	177
EXPLORANDO ORGANELAS: TECNOLOGIA E LUDICIDADE A FAVOR DA INCLUSÃO	
Daise Fernanda Santos Souza Maria Angélica Cezário Isabel Thayse Barbosa Regina Maria de Fátima Dias	
DOI 10.22533/at.ed.63319110321	
CAPÍTULO 22	183
BURRO D'ÁGUA DE LIGAÇÕES QUÍMICAS	
Karla Nara da Costa Abrantes Karla Soares Matias Kesley dos Santos Ribeiro Tatiana de Oliveira Zuppa Nubia Abadia Silva Luciano Alves	
DOI 10.22533/at.ed.63319110322	
CAPÍTULO 23	189
JOGO LÚDICO SOBRE ABELHAS NATIVAS COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	
Thaís de Oliveira Saib Chequer Thaís de Moraes Ferreira Patrícia Batista de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.63319110323	
CAPÍTULO 24	195
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: UMA RELAÇÃO COM O ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA	
Regimar Alves Ferreira Luciene Lima de Assis Pires	
DOI 10.22533/at.ed.63319110324	
CAPÍTULO 25	204
A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A CIÊNCIA PÓS-MODERNA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS	
Sandro Luiz Leseux Lucenildo Elias da Silva Marta Maria Pontin Darsie	
DOI 10.22533/at.ed.63319110325	
CAPÍTULO 26	217
CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL (CREI): UM ESPAÇO PARA CRIANÇAS SURDAS NA CIDADE DE JOÃO PESSOA/PB	
Ana Dorziat Edleide Silva do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.63319110326	

CAPÍTULO 27	234
PERFIL DOS ALUNOS DE EJA EM ITAÚBA – MT	
Nilson Caires Ferreira	
Camila José Galindo	
DOI 10.22533/at.ed.63319110327	
CAPÍTULO 28	245
EQUOTERAPIA COMO AUXILIO A ANDRAGOGIA	
Alvaro Bubola Possato	
Priscila Santos da Silva Navarenho	
Josiane Guimarães	
Patrícia Ortiz	
DOI 10.22533/at.ed.63319110328	
CAPÍTULO 29	253
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	
Jaqueline Moraes Freitas	
Gabriela Ferreira Alves	
Fabio Pereira Santana	
DOI 10.22533/at.ed.63319110329	
CAPÍTULO 30	265
UMA REFLEXÃO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, A REALIDADE ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA.	
Silvania Leopoldina Dos Santos Martins	
Rudinelia Silva Freitas de Oliveira	
Jamille Almeida dos Santos	
Ivonilda Rosa Pereira Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.63319110330	
CAPÍTULO 31	271
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM UNIDADE DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA - A VISÃO DE PROFESSORES: UMA HIATO ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO.	
Daiane Trindade da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.63319110331	
CAPÍTULO 32	275
A SUBVERSÃO DA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DO PROCESSO FORMATIVO DO DETENTO NO CONTEXTO PENITENCIÁRIO E SEU IMPACTO NA RESSOCIALIZAÇÃO	
Thayla F. Souza e Silva	
Filomena Maria de Arruda Monteiro	
DOI 10.22533/at.ed.63319110332	
CAPÍTULO 33	288
O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS INDICADORES DA QUALIDADE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR: UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	
Roberta Pereira Souza do Carmo	
Antonio Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.63319110333	
SOBRE O ORGANIZADOR	301

APLICABILIDADE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PONTUAÇÃO (ANOS INICIAIS): DA TEORIA À PRÁTICA

Raimunda Francisca de Sousa

Secretaria da Educação e Cidadania, Prefeitura Municipal de São José dos Campos.

São José dos Campos – SP

Anderson Cristiano da Silva

Secretaria da Educação, Governo do Estado de São Paulo.

São José dos Campos – SP

RESUMO: Este artigo analisa uma sequência didática sobre os sinais de pontuação, concentrando-se na intersecção entre a teoria da proposta didática e a sua aplicação em uma sala de 3º ano dos Anos Iniciais de uma escola pública municipal paulista. Para tanto, nosso arcabouço teórico tem como base a Análise Dialógica do Discurso (ADD), pautada nos escritos de Bakhtin e o Círculo, dos quais elegemos enunciado concreto como categoria de análise. Da perspectiva metodológica, organizamos o trabalho a partir do estudo teórico, bem como a descrição dos documentos que prescrevem o ensino da pontuação no ensino fundamental, atentando para a sequência didática de pontuação encontrada no material *Ler e Escrever*. Em nossas considerações, destacamos o tempo previsto e o tempo real utilizado para a colocação da atividade em prática, havendo uma disparidade que precisa ser considerada em futuros planejamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Sinais de pontuação; sequência didática; análise dialógica do discurso.

ABSTRACT: This paper aims to analyze a didactic sequence of punctuation, focusing on the intersection between the theory of didactic proposal and its application in a 3rd year room of the elementary school of a São Paulo public school. Therefore, our theoretical framework is based on Dialogic Discourse Analysis, based on the writings of Bakhtin and the Circle, which we elected utterance as an analysis category. From the methodological perspective, we organize the work from the theoretical study and the description of the documents that prescribe the punctuation of teaching in elementary school, paying attention to the part listed material for analysis used *Ler e Escrever*. In our considerations, we point out the time for the material and the actual time used for placement activity in practice and there is a gap that needs to be considered in future pedagogical planning.

KEYWORDS: Punctuation; didactic sequence; dialogical discourse analysis.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa analisa uma sequência didática, doravante SD, de pontuação na

coletânea de atividades *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014) para o 3º ano, bem como a intersecção entre a proposta pedagógica elencada e o modo como foi executada por uma docente do 3º ano dos Anos Iniciais de uma escola pública municipal paulista. Justifica-se esta investigação pela escassez de trabalhos que abarquem essa temática, uma vez que pesquisas sobre o ensino dos sinais de pontuação em materiais didáticos ainda são muito reduzidas dentro da esfera acadêmica, necessitando que haja um trabalho mais expressivo que corrobore a expansão do assunto dentro do campo dos Estudos da Linguagem.

Da perspectiva teórica, ancoramo-nos na Análise Dialógica do Discurso (ADD), que tem como base os escritos de Bakhtin e do Círculo, dos quais elencamos *enunciado concreto* como categoria de análise. Em termos metodológicos, a partir de uma pesquisa qualitativa, discutimos primeiramente os documentos oficiais que embasam o ensino da pontuação, bem como a descrição de toda a SD prescrita no material *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014), para então estruturarmos as análises a partir da perspectiva dialógica.

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD): REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DO ENUNCIADO CONCRETO

Considerando a SD como um enunciado concreto, recorreremos aos escritos do chamado Bakhtin e Círculo para discorrer a respeito do conceito-chave que permeará nossas análises. Para tanto, dentro da Análise Dialógica do Discurso, faremos algumas reflexões teóricas acerca do enunciado concreto a partir das diversas publicações bakhtinianas. Dado o contexto social das SD, compreendemos sua produção como algo único, além disso, esse texto possui autor, tem um destinatário (real), além de ser concebido dentro de uma determinada esfera discursiva.

Entre os textos iniciais bakhtinianos que discutem o assunto está *Para uma filosofia do ato responsável* (2010). Numa perspectiva ética histórico-fenomenológico, esse trabalho investigou o ato ou a ação em sua realização concreta, revelando que não há enunciado neutro, uma vez que revela o tom axiológico em determinada situação da vida cotidiana, caso da SD que iremos investigar em nossas análises.

Dando prosseguimento aos escritos do Círculo que corroboram no entendimento de enunciado, está o livro *O freudismo: um esboço crítico* (BAKHTIN, 2012). Nessas reflexões, Bakhtin defende a ideia de que nenhuma enunciação verbalizada pode ser constituída somente a quem a enunciou, uma vez que é resultado de uma situação social estabelecida entre a interação dos sujeitos.

Nessa obra, o Círculo começa a delinear alguns aspectos fundamentais para a caracterização de enunciado pelo viés bakhtiniano, ideias que também pode-se dialogar com outro trabalho que foi publicado em período posterior, trata-se de *Marxismo e filosofia de linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017). Na segunda parte dessa publicação há

uma reflexão a respeito da *língua, fala e enunciação*. Nessas discussões, chega-se à conclusão que o resultado dos atos de fala não é tomada como um ato individual, mas é de natureza social e compreende a relação entre os enunciados. Os pensadores do Círculo dão exemplos para defender a ideia de que até mesmo uma enunciação que parece ser monológica, na realidade é resultado de uma interação dialógica. “Todo o enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (VOLÓCHINOV, 2017, p.184). Nesse sentido, colocamos o exemplo da SD, pois aparentemente pode parecer um objeto estático em primeira instância, mas representa o diálogo entre diversos enunciados anteriores, resultante da interação entre inter(locutores).

Ademais, observamos que as discussões engendradas em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010a) corroboram na apreensão da propriedade dialógica da linguagem. Ao refletir sobre a complexidade da interação do autor e as personagens na obra de Dostoiévski, Bakhtin nos dá mais elementos para entender as interações entre os enunciados. Além disso, o capítulo *O discurso no romance*, parte da obra *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)* (BAKHTIN, 2010b), o teórico, ao refletir sobre o discurso romanesco, acrescenta mais uma peça no quebra-cabeça a respeito da relação entre enunciados, deixando claro que há milhares de fios dialógicos que ligam esses enunciados, numa cadeia ininterrupta.

A partir dessa reflexão e retomando a discussão sobre nosso objeto de pesquisa, no caso a SD sobre a pontuação consideradas aqui como enunciados concretos, vemos que sua constituição se dá dentro de um contexto social resultante da troca enunciativa entre diversos sujeitos discursivos. Em suas discussões sobre *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, texto inserido na coletânea *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011), o teórico russo apresenta uma experiência de análise filosófica em que dedica a discussão do problema das fronteiras do texto, concebido neste escrito como enunciado. De acordo com Bakhtin, os enunciados não são isolados em si, mas estão ligados sempre a outros, resultando num processo de intercâmbio dialógico, a partir da noção de recepção/compreensão em que estão presentes locutor e interlocutor.

Dessa maneira, para o aprofundamento das análises da SD elencada, partiremos dessa proposição teórica como aporte em nossas discussões sobre a aplicabilidade de uma SD a respeito dos sinais de pontuação em uma sala de 3º ano dos Anos Iniciais. Dando continuidade as nossas reflexões, discutiremos as intersecções a respeito da pontuação nos documentos oficiais elencados.

A PONTUAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: INTERSECÇÕES NECESSÁRIAS

Para nosso enfoque de pesquisa, apoiamo-nos nas prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais, doravante PCN

(BRASIL, 2001) e no Currículo Municipal no qual se relaciona com a escolha do *corpus* (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012). Em uma outra etapa, descreveremos um material oficial utilizado por essa rede de ensino e que é o objeto principal de nossa investigação: *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2014).

De acordo com as prescrições dos PCN (BRASIL, 2001), apreende-se que a pontuação tem como uma das funções principais reagrupar o fluxo do texto, indicando os possíveis sentidos propostos pelos autores. A partir desse ponto, o interlocutor dá um acabamento para o enunciado, tendo como base também índices de autoria que (d)enunciam o estilo de cada sujeito.

Sintetizando o que é recomendado neste documento quanto à aprendizagem dos sinais de pontuação e levando em consideração que o público-alvo deste texto são os profissionais que trabalham na alfabetização dos Anos Iniciais (notadamente os profissionais de Pedagogia), a aprendizagem da criança está ligada à competência desse profissional, que constitui diversas estratégias para que o educando aprenda de maneira gradual e ganhe maturidade quanto à escrita de um texto autoral.

Essas reflexões estão ligadas dialogicamente ao discurso vigotskyano e seu conceito de ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2007), ou seja, a criança já tem uma base a partir da gramática internalizada e precisa juntar com as informações passadas por um sujeito mais experiente linguisticamente, estimulando a aprendizagem por meio de atividades, apreendendo assim novos conteúdos. Para o ensino da pontuação, nesta etapa inicial da escrita, é preciso começar a partir do texto, e não por meio de regras abstratas prescritas pelas gramáticas normativas, nas quais o estudante não conseguirá entender a função que cada sinal de pontuação exerce dentro da materialidade linguística.

Além de observarmos o que assevera os PCN (BRASIL, 2001), como o *corpus* tem relação com alunos de uma escola pública municipal de São José dos Campos – SP, analisamos o que a Matriz Curricular (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) desse município prescreve a respeito da aprendizagem dos sinais de pontuação. Em nosso estudo, observamos que os estudantes devem iniciar o aprendizado formal da pontuação a partir do 3º ano. Para isso, compreende-se que o aluno desse ano escolar deve chegar ao final do ano letivo sabendo: “pontuar corretamente final de frases (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências), usando inicial maiúscula” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p.75). Ademais, indica também que devem adquirir a habilidade de “pontuar com vírgulas os elementos de uma enumeração” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p.75).

Esse município, além do livro didático disponibilizado pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, também possui parceria com a rede estadual paulista, na qual utiliza materiais pedagógicos produzidos por essa esfera. Entre os documentos utilizados para o ensino da pontuação está a coleção *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014). Esse material faz parte de um programa, cujo foco são as unidades escolares da rede estadual paulista, bem como algumas

escolas da capital. Trata-se de uma coletânea de atividades destinadas aos alunos dos Anos Iniciais, compreendendo atividades de leitura e escrita, visando propiciar a aprendizagem efetiva dessas modalidades. Para nosso estudo, concentramo-nos no livro destinado ao 3º ano, que abarca sete projetos e sequências didáticas, sendo que nos ateremos à sequência sobre pontuação.

De acordo com a apresentação dessa SD, por muito tempo a pontuação foi apresentada nos materiais didáticos por uma tradição que englobava aulas expositivas, que consistiam em prescrição das regras e exercícios posteriores nos quais os educandos tinham que pontuar corretamente. De outro modo, essa sugestão da SD mostra uma abordagem que tem como foco a análise da pontuação a partir da produção textual dos próprios alunos, tendo como embasamento as recomendações dos PCN (BRASIL, 2001), ou seja, a utilização de uma abordagem epilinguística no ensino da análise linguística.

O material deixa claro ao professor que não é um plano fechado que deva ser seguido à risca, mas um norteador para facilitar o trabalho docente para um aprendizado significativo do aluno por meio de uma SD com enfoque epilinguístico. Sobre essa ideia, é preciso lembrar que no final do século XX, os PCN (BRASIL, 2001) apresentaram novas diretrizes para o ensino e a aprendizagem da língua, nas quais chamamos atenção para as recomendações referentes aos conteúdos gramaticais. Esse documento prescreve a reflexão gramatical a partir das *práticas de análise linguística*, nas quais atividades conjuntas epilinguísticas e metalinguísticas devem ser voltadas para produção e interpretação de textos orais e escritos.

Essa perspectiva implica pensarmos que a reflexão permite aos educandos compreender as regularidades linguísticas a partir de um conhecimento gramatical internalizado. Dessa maneira, é necessária a articulação entre atividades epilinguísticas (que condizem com as habilidades de escutar, ler, produzir textos) e atividades metalinguísticas (que envolvem tarefas de observação, descrição, categorização dos fenômenos linguísticos). Seguindo essa recomendação, a proposta da SD que analisaremos parece condizer com as prescrições dos PCN (BRASIL, 2001), uma vez que não reproduz a fórmula cristalizada de regras e exercícios verificadores, mas parte do conhecimento internalizado do aluno e das produções reais da língua em uso.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM DA PONTUAÇÃO: REFLEXÕES DIALÓGICAS

A partir do volume único destinado aos docentes, *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014), é possível visualizar um guia de planejamento e orientações didáticas. Nesse material, observa-se a divisão em 4 blocos, nos quais destinam-se a: discussão teórica sobre leitura e escrita; delimitação das expectativas de aprendizagem para este segmento do Ensino Fundamental, conforme a faixa etária; organização da rotina para

o terceiro ano e propostas de situações didáticas para os dois semestres; descrição passo a passo de cada situação de aprendizagem. Nesse último bloco, vemos uma sequência de pontuação na qual esquematizamos as etapas na tabela abaixo:

ETAPAS	ATIVIDADES
1. Apresentação	Atividade 1 – Apresentação da sequência didática
2. Leitura, reescrita e revisão do conto com foco na pontuação	Atividade 2A- Leitura em voz alta pelo professor. Atividade 2B – Análise do texto. Atividade 2C – Reescrita coletiva de um trecho do conto “A bruxa da rua Mufetar”. Atividade 2D – Revisão coletiva do texto produzido e análise do conto “A bruxa da rua Mufetar”, como foco na pontuação.
3. Reescrita e revisão com foco na pontuação	Atividade 3A – Reescrita, em duplas, de um trecho do conto “A bruxa da rua Mufetar”. Atividade 3B – Revisão coletiva do trecho reescrito e análise do conto “A bruxa da rua Mufetar”, com foco na pontuação. Atividade 3C – Revisão em duplas do trecho produzido pelos alunos.

Tabela 1: descrição da sequência didática sobre pontuação

Observando essa divisão, discutiremos as etapas estruturadas para a SD e a aplicabilidade desse material, tendo como ponto de atenção o contexto, bem como os elementos facilitadores e dificultadores. Na introdução, vê-se um diálogo com os interlocutores a respeito das antigas práticas sobre a maneira de ensinar a pontuação, sendo sua função ligada exclusivamente para auxiliar a leitura em voz alta. Esse fato remete às práticas tradicionais que revelam um caleidoscópio de acepções para o ensino e aprendizagem desse conteúdo gramatical. De outro modo, a proposta da SD tem como foco a *prática de análise linguística* prescrita pelos PCN (BRASIL, 2001), que orientam um trabalho conjunto entre a perspectiva *metalinguística* e *epilinguística*. Em resumo, trata-se de desenvolver a aprendizagem sobre a pontuação pelas experiências do próprio educando até chegar em atividades mais complexas em que tenha que se apropriar e refletir a respeito desse conteúdo da língua que está aprendendo.

Dentro desse viés dialógico, a escolha da SD e a maneira como são conduzidas as ações em sala de aula dependem do sujeito discursivo, que imprime um tom valorativo específico no desenrolar de todas as atividades. Destarte, as prescrições teóricas das atividades, ao materializarem-se no momento da aula, são sempre eventos únicos, pois as relações enunciativas se dão num contexto irrepitível.

Na atividade 1, objetiva-se fazer um panorama da SD e as etapas a serem desenvolvidas. Sugere-se que os educandos fiquem organizados em uma roda, com um tempo médio de 20 minutos para execução da atividade. O docente deve organizá-los em uma roda de conversa e estimular a participação de todos, averiguando os

conhecimentos prévios que possuem a respeito dos sinais de pontuação. Nesse ponto, ressalta-se o início das atividades de perspectiva epilinguísticas, que condizem com habilidades de produzir texto (oral e escrito), ler e escutar. Para tanto, o material sugere que se faça algumas perguntas prévias e depois seja registrado as respostas num cartaz ou num quadro. Após a leitura, a docente resolveu fazer um pouco diferente do prescrito pelo material (SÃO PAULO, 2014), colocando-os em duplas, pois a sala possuía 30 crianças e não tinha espaço físico suficiente para deixá-los em círculo. Posteriormente a essa organização, explicou-se a finalidade de estarem em duplas e iniciou-se a o trabalho que seria desenvolvido durante a SD.

A SD, enquanto um enunciado concreto, tem como uma das suas características ser um evento único. Dessa maneira, entre as partes que compõem esse enunciado estão dois momentos: a preparação e a execução da aula, sendo necessário também considerar as circunstâncias que envolvem o momento enunciativo. Dentro desse contexto dialógico, os sujeitos são elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem; ademais, a metodologia empregada e a gestão em sala de aula podem contribuir para o sucesso (ou não) do conteúdo a ser ensinado.

Quanto à relação do tempo utilizado, houve um acréscimo, uma vez que houve muita conversa e, por ser um assunto abstrato para a idade dos discentes, a professora teve que explicar com detalhes. Durante essa ação, alguns alunos fizeram perguntas pertinentes, mas a maioria não mostrou interesse, o que acabou gerando conversas paralelas e outras ações não condizentes com o assunto abordado na aula. Entre os pontos de observação, a previsão sugerida pelo material (SÃO PAULO, 2014), que era de 20 minutos, deveria ser maior, abarcando o período de uma aula, cerca de 50 minutos.

Em uma análise mais detalhada, vê-se que ao direcionar as ações pedagógicas um pouco diferente do que foi prescrito no material (SÃO PAULO, 2014), a docente mostra uma atitude protagonista e, ao mesmo tempo, percebemos uma característica dialógica que é o posicionamento dos sujeitos discursivos sobre determinado enunciado a partir de uma *atitude responsiva ativa*. A adaptação dessa etapa da atividade, conforme as condições da sala, revela que entre o ideal colocado na SD e o real praticado pela docente valida o pressuposto de que não há uma receita correta e única para o ensino de línguas, sendo necessário a adaptação conforme os (inter)locutores no momento enunciativo.

A etapa 2 tem como escopo a leitura, reescrita e revisão de um conto com foco na pontuação. Para tanto, a atividade 2 consiste na leitura em voz alta do conto *A bruxa da rua Mufetar*, objetivando a percepção dos educandos sobre os recursos gramaticais utilizados pelo autor do texto, tendo especial atenção para as pontuações presentes na história.

No início, o professor deveria contextualizar a atividade, conversando sobre a leitura do conto, sobre a biografia do autor e fazendo algumas indagações. Por questão de tempo, a docente optou por não fazer todas as perguntas sugeridas na SD,

deixando algumas de lado, para que assim os alunos pudessem interagir no processo, controlando sua gestão pedagógica. Segundo Arán (2006), o pensamento bakhtiniano é permeado pela temporalidade dinâmica e inconclusa, ou seja, é um elemento-chave no contexto enunciativo e no desenvolvimento discursivo. Com isso, vê-se que os fatores externos à materialidade linguística precisam ser levados em consideração no momento enunciativo, contemplando o todo do enunciado.

Após a explicação inicial e antes da leitura, a docente levou a turma até o Laboratório de Informática, tendo como escopo fazer com que pesquisassem na internet, com recurso da ferramenta *Google Maps*, onde ficava a rua Mufetar. Segundo o relato da docente, os alunos gostaram muito dessa atividade extra proposta, pois o objetivo era criar expectativa de leitura, relacionando o que tinha sido pesquisado (imagens) e a leitura que iria ser feita pela professora. Na sequência, houve uma leitura em voz alta, mas os alunos ainda não tinham acesso ao texto, só acompanharam oralmente. Nesse momento, apesar da necessidade do silêncio, algumas crianças ficaram conversando, atrapalhando a docente, necessitando que a mesma parasse diversas vezes para chamar a atenção deles, prejudicando a gestão do tempo e a compreensão global, uma vez que houve diversas interrupções na leitura.

Durante a leitura, muitos questionaram sobre o significado de algumas palavras ou situações, como também houve outros alunos que levantaram a mão apenas para pedir para ir ao banheiro, atrapalhando a realização da atividade. Todas essas situações contribuem para o corte da linearidade da SD, causando desdobramentos posteriores na aprendizagem do conteúdo, sendo algo que não está previsto nas atividades, mas é um fator que o professor precisa saber administrar com parcimônia, sendo sua personalidade e experiência fundamentais nesse processo. Em nossa análise, percebe-se que fatores como a falta de concentração cortaram a linearidade da SD programada pela docente, sendo esses fatos não levados em consideração pelos enunciativos que engendraram a atividade, mostrando que a relação entre os (inter)locutores é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem por meio de uma SD.

Ao propor novas ações que não estavam prescritas na SD e a necessidade de intervir no andamento da atividade por conta de fatores externos, adicionando tempo ao estipulado pelo material, percebe-se que o período esperado para a realização não converge com as necessidades da turma, sendo necessário um período maior. Nesse caso, o enunciado disposto pelos autores parece não pressupor algumas possibilidades de imprevistos e adaptações, o que pode acarretar um problema para um docente que precisa adequar a SD a um plano de ensino, sendo muitas vezes acompanhado por seus superiores que solicitarão o cumprimento das tarefas planejadas dentro do cronograma proposto. Por essa possível razão, muitos docentes poderiam realizar as etapas propostas de modo superficial, ou simplesmente, por já terem experiências negativas com relação ao desenvolvimento dessas atividades, poderiam trabalhar com materiais alternativos para melhorar a aprendizagem dos educandos, seguindo

apenas o material oficial adotado pelas escolas.

Após a leitura do conto, a docente entregou o caderno de atividade do aluno – *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014a), no qual havia o conto impresso. Depois, a mesma solicitou que todos fizessem uma leitura silenciosa. No entanto, muitos não conseguiram acompanhar, sendo necessário que a docente chamasse a atenção durante a atividade, o que atrapalhou os outros alunos que estavam concentrados tentando ler o texto individualmente. Ademais, houve uma orientação para que os alunos tivessem um minidicionário em mãos para pesquisarem o significado de algumas palavras que não conheciam.

Essa recomendação para o uso de outros materiais complementares mostra um posicionamento dialógico da professora, pois antevendo a dificuldade de alguns alunos não entenderem certos vocábulos e para que essa etapa tivesse sucesso, a mesma recomendou o uso dos dicionários. Como já comentamos em outras etapas, o tempo estipulado (ideal) e utilizado não foram similares, estabelecendo uma relação dialógica divergente e revelando que talvez fosse produtivo uma reformulação do material utilizado ou que, durante a construção do cronograma, os professores já pudessem prever um período maior, evitando dissabores com seus superiores com relação ao cumprimento da parte burocrática comumente presente nas escolas de ensino básico. Nessa análise percebe-se o acabamento do enunciado concreto por meio da *responsividade*, ou seja, a elaboração dos enunciados está condicionada as respostas dadas pelos sujeitos conforme o contexto sócio-histórico. No entanto, não há como prever todas essas respostas/reações, pois há sujeitos diferentes interagindo em momentos distintos.

A atividade 2B orienta para que os alunos analisem e discutam os sinais de pontuação empregados pelo autor do conto. Para essa etapa, a SD (SÃO PAULO, 2014) sugere uma duração aproximada de 50 minutos, solicitando a providência de cópias para os alunos ou o texto projetado com auxílio dos recursos tecnológicos. Nessa fase, o professor deve solicitar ao educando que destaque a pontuação a cada parágrafo lido, fazendo-os refletir sobre os recursos linguísticos, principalmente a pontuação. Ressalta-se aqui o papel fundamental do professor, pois mesmo que a SD seja muito bem estruturada, ela dependerá sempre de um docente capaz de colocar em prática tendo como base sua leitura e seus muitos enunciados para dar o tom às etapas propostas.

Sob outro aspecto, o material de apoio orienta que durante as pausas de leitura, após cada parágrafo, haja um estímulo a partir de diversas indagações que estimulem o estudante a pensar sobre o que cada sinal de pontuação indica nos trechos selecionados. Desse modo, o docente precisa destacar a importância que os sinais de pontuação possuem para a apreensão do texto, sendo um recurso fundamental para a constituição de sentidos na materialidade linguística.

Após esse passo, a docente solicitou que cada aluno lesse em voz alta os parágrafos, enfatizando a entonação do texto. Durante essa atividade a professora fez

uma explicação geral, atentando ao emprego de cada sinal de pontuação utilizado pelo autor do conto. Nessa etapa, observou-se uma dificuldade maior, pois os educandos ficaram conversando durante a leitura dos colegas e da explicação, necessitando de um período maior do que o sugerido pelo manual do professor (SÃO PAULO, 2014). Segundo a docente, é exatamente nesse momento que se inicia a aprendizagem do conceito, que para muitos alunos é ainda abstrato, relacionando o que ele observa e o que é explicado pela docente, pois não há o desenvolvimento da alteridade para que possa esperar o outro falar, ouvindo e refletindo atentamente sobre o posicionamento dos colegas.

Observando um dos documentos norteadores a respeito do ensino da pontuação neste município (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012), vê-se uma relação convergente com o material complementar adotado em pareceria com o Estado (SÃO PAULO, 2014), como por exemplo, o estudo do *ponto*, *ponto de exclamação*, *ponto de interrogação* e *reticências*. No entanto, caso específico como o da vírgula parece que não foi muito adequado, uma vez que o documento (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) prescreve que ao chegar no 3º ano, o educando deva saber colocar as vírgulas em uma enumeração de elementos, mas o conto (SÃO PAULO, 2014) apresenta outros casos de colocação desse sinal de pontuação específico, levando os alunos a terem dificuldades em saber qual momento empregar corretamente as vírgulas na reescrita do conto.

A nosso ver, isso advém da necessidade de um conhecimento mais refinado da língua, o que se dará nos Anos Finais do EF, quando terá uma noção aprofundada sobre a ordem canônica das orações como SUJEITO – VERBO – COMPLEMENTO, tendo mais clareza no porquê de haver vírgulas em determinada posição. Como o conto utilizado é extenso e apresenta uma diversidade de regras para o uso da vírgula, justifica-se o porquê dos educandos terem dificuldades nesse ponto específico, sendo necessário o discernimento do professor para auxiliar os alunos, entendendo que não é problema do aluno em si (ou da sala), mas talvez fosse interessante, como atividade complementar o acréscimo de outros textos menores enfocando apenas a questão da vírgula em enumerações de elementos, deixando casos mais complexos para outros anos escolares em que haja um amadurecimento linguístico dos alunos.

A atividade 2C prescreve a reescrita coletiva do conto *A bruxa da rua Mufetar*. Destarte, com o apoio do professor, o material sugere a reflexão do uso das pontuações a partir de um planejamento do aluno para reescrita no caderno, respeitando a progressão temática do conto. No primeiro passo, os alunos seriam orientados sobre a atividade previamente, na qual ouviriam um trecho recontado pelo educador (a sugestão é de uma aula de 50 minutos para a atividade toda). Após a releitura de um trecho, o docente poderia trazer um papel pardo para reescrita ou recursos tecnológicos, como computador e projetor multimídia. Em um segundo momento após a leitura do trecho, o aluno deveria recontar a história e o professor assumiria o papel de escriba.

Além dessas prescrições, a docente acrescentou mais um trecho do conto *A*

Bruxa da rua Mufetar, pois achou necessário complementar a aprendizagem dos alunos, visto que a pontuação é uma parte complexa. De início, ela deixou-os sentados individualmente e explicou todo o procedimento da atividade. Dessa forma, eles foram ditando e a educadora foi escrevendo na lousa tal qual iam narrando. Durante a atividade, a professora fez algumas perguntas relacionadas aos sujeitos do conto. Novamente, durante a leitura, alguns discentes não ficavam quietos, o que necessitou que ela parasse a leitura para chamar a atenção, acrescentando mais tempo do que o previsto pelo material *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014). Essa atividade durou cerca de 2 aulas, ou seja, o dobro do previsto, uma vez que dois fatos que pontuamos, as chamadas de atenção, bem como a explicação de cada parte do trecho selecionado. Após esse momento, cada aprendiz copiou em seu caderno específico, uma vez que a educadora solicitou um caderno especial para essa SD.

Na atividade 2D, respeitando as características do gênero, o foco é a revisão coletiva e análise do texto, visando a compreensão dos elementos de coesão e coerência, com enfoque na pontuação. Vê-se aqui a importância dos sinais de pontuação para a constituição de sentidos, sendo necessário que sua aprendizagem efetiva ocorra, respeitando os limites de cada série, desde os primeiros anos escolares, possibilitando com que os educandos produzam textos com autonomia. Com a duração aproximada de 50 minutos, o aluno deveria revisar o texto produzido coletivamente, sugerindo mudanças que visem a melhor compreensão de todos. Nesse sentido, foi preciso ler cada parágrafo, estimulando-os a darem sugestões de melhoria. Entre as sugestões apontadas pelo material didático (SÃO PAULO, 2014), vê-se a necessidade de retomada do conto original e a comparação do trecho reescrito. Ademais, também é possível retomar o conteúdo a partir da criação de um quadro com os registros do conhecimento discutido com os discentes sobre esse conteúdo gramatical específico.

Nessa parte, após a reescrita, a professora perguntou se estavam de acordo com o texto original, chamando atenção para a produção de sentidos e sua coerência com a sequência narrada. Não foram todos os que responderam aos questionamentos propostos, mas alguns recontaram oralmente todo o conto do início da SD. Dessa forma, observaram que estava tudo coerente com o original, mas precisavam readequar alguns pontos, tais como: parágrafos, acentuação e também a posição de alguns sinais de pontuação. Aqui, podemos também discutir sobre a consciência que o docente precisa ter nas explicações, uma vez que os discentes ainda não possuem a maturidade linguística para perceber a ordem canônica da oração, identificando pelas nomenclaturas sintáticas a posição de sujeitos, verbos e seus devidos complementos.

Além disso, é preciso levar em consideração a intercambialidade das pontuações, pois esse conteúdo não é estático e pode ser colocado, respeitando as regras gramaticais, em lugares distintos e também sinais diferentes conforme o estilo do autor. Por conta dessa característica, o professor alfabetizador deveria ter um aprofundamento maior nos cursos de formação para poder garantir um ensino e aprendizado de qualidade, podendo assim utilizar os materiais didáticos com

criticidade, complementando eventuais lacunas deixadas por esses recursos.

Ressalta-se que durante o desenvolvimento da SD, muitos alunos reclamaram da repetição da atividade, pois girava sempre em torno do mesmo conto, ou seja, eles ouviram, leram sozinhos e recontaram a mesma história, necessitando que a docente estimulasse as produções e sua importância para a aprendizagem desse conteúdo. A nosso ver, como não estão acostumados com esse tipo de estratégia, a repetição do mesmo texto diversas vezes levou a uma reação negativa por parte dos alunos. Nessa situação, foi preciso sensibilidade da docente em conscientizar as crianças sobre a relevância de se trabalhar diversas vezes o mesmo texto, explicando de maneira que eles entendessem o objetivo da SD, estimulando-os a adquirir mais paciência e criticidade. Dentro da perspectiva dialógica, é preciso considerar que as respostas aos enunciados podem ser positivas ou negativas, reverberando em relações consonantes ou dissonantes, de acordo com os (inter) locutores e os diversos elementos que os constituem: faixa etária, classe social, desenvolvimento cognitivo, educação informal e a personalidade, entre outros.

A etapa 3 tem como temática geral a reescrita e revisão com foco na pontuação, visando estimular a habilidade escritora autônoma dos educandos. Para isso, um colega deveria ditar para outro um trecho do conto lido, tentando aproximar-se o mais próximo possível do texto original, refletindo sobre a presença da pontuação. Com duração aproximada de uma aula, o professor deveria reler antecipadamente o trecho para que pudessem reescrever. No início da etapa, quando a docente foi montar as duplas, eles foram organizados em grupos produtivos (sem que os estudantes soubessem). Com isso, os discentes não quiseram sentar com o colega escolhido, pois queriam ficar próximos dos amiguinhos que tinham mais afinidades para fazer a atividade. Ressalta-se que alguns questionaram sobre os agrupamentos, chegando a perguntar se eles estavam sentando com outro colega porque eram “mais fracos” ou “não sabiam nada”, antecipando *responsivamente* o objetivo da distribuição.

Para não causar constrangimento, a professora teve que criar uma estratégia discursiva, dizendo que tinha sido um sorteio por números, convencendo-os a começarem a atividade sem reclamar. Mesmo com as argumentações, no início da atividade, houve muita relutância, pois os mesmos queriam trocar de parceiros, e, para tal, começaram a fazer pequenas discussões durante a aula, tentando forçar a docente a reorganizar as duplas conforme a vontade deles. Por um viés dialógico, vê-se que essa organização não estava prescrita na SD, mas *responsivamente* a docente faz uma adequação vislumbrando um trabalho coletivo que priorize não as afinidades, mas sim a aprendizagem efetiva do conteúdo.

Em termos metodológicos, quem tinha melhor letra ficou incumbido de escrever no caderno, e o outro com mais dificuldade de escrita tinha como finalidade recontar oralmente para o colega. Nesse momento, houve algumas duplas que não conseguiram reescrever a história completa, pois tiveram muita dificuldade. A docente deu um período maior, para respeitar o tempo do aluno, pois algumas duplas conseguiram

em duas aulas, mas outras tiveram que fazer em quatro. Essa readequação mostra a subjetividade inerente aos sujeitos que fazem parte da trama discursiva. Ademais, ao pensarmos no momento enunciativo, há sempre que considerar o fator da imprevisibilidade na interação dialógica entre os enunciados.

Um fator de imprevisibilidade observado, no momento da realização da SD, foram os atritos entre algumas duplas. Ao fazer a organização, a docente deparou-se com determinados alunos gritando com outro colega, chamando-o de “burro” ou “fedido”. Por sua vez, sentindo-se ofendido, o colega começava também a gritar revidando os comentários depreciativos. Nesse princípio de confusão, a docente interviu, indo até a carteira, servindo de mediadora do conflito durante a realização dos exercícios. Na conversa, ela lembrava um dos itens do contrato didático, que estavam afixados na parede da sala, lembrando-os sobre a necessidade de saber trabalhar coletivamente, independente das afinidades.

Fazendo remissão a outro enunciado, remetemos aos quatro pilares da educação (conhecer, fazer, ser e conviver) elaborados por Jacques Delors (2012) em ocasião do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. Desses pilares apontados na publicação, há uma relação direta entre as ações da professora durante a execução das atividades, mas chamamos atenção especial para o pilar *aprender a conviver*. Nesse item específico, os educandos precisam aprender a viver juntos, respeitando as diferenças e cooperando na realização das atividades propostas. Desse modo, entre as habilidades necessárias para uma aprendizagem significativa, adicionamos também a capacidade de convivência, pois assim os alunos poderão ajudarem-se mutuamente tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e eficaz.

A atividade 3B consiste na revisão coletiva da reescrita feita pelas duplas, tendo como foco questões de textualidade, em que a pontuação tem papel de destaque. Por fim, a atividade 3C objetiva a revisão final das duplas, em que eles deveriam, trabalhando a corresponsabilidade, fazer as correções finais da produção textual, atentando ao emprego da pontuação. Nessas duas atividades, os alunos tinham que lembrar das explicações da docente, uma vez que ela sempre destacava a importância da produção de sentido por meio do uso da pontuação. Para essas etapas, o tempo total foi de 4 aulas para poderem realizar a atividade, pois tinham que reler o trabalho escrito. Ademais, a professora ia de dupla em dupla fazendo as intervenções necessárias, bem como destacava a fala das personagens para distingui-la do narrador.

Ressalta-se que os alunos tiveram mais facilidade de apropriarem-se de alguns sinais de pontuação, tais como: travessão, dois-pontos, interrogação e exclamação. Uma parte em que a docente observou o aprendizado mais evidente, foi quando os educandos conseguiram distinguir a fala do narrador e da personagem por meio da pontuação, evidenciando uma das funções dos dois pontos e travessão. Com isso, destaca-se o sucesso da atividade pelo número elevado de alunos que conseguiu apreender essa distinção por meio da SD desenvolvida sobre os sinais de pontuação.

No entanto, o ponto final de frase e a vírgula foram os sinais que eles tiveram mais dificuldade para empregar em suas reescritas. Por fim, depois deles fazerem a revisão, auxiliados pela docente, os alunos, reescreveram a versão final do trecho, somando três vezes a reescrita. Após o término dessa atividade, a docente recolheu cada folha, para que pudesse montar um portfólio e expor aos pais na reunião bimestral.

Nesse ponto, ressalta-se a necessidade de os docentes terem consciência sobre quais tipos de pontuação o educando é capaz de aprender de acordo com o ano escolar em que se encontra. Dessa maneira, é preciso que haja uma visão crítica sobre os documentos que regem o ensino desse conteúdo gramatical. Respeitando as legislações e os currículos em vigência, o docente possui autonomia para fazer as devidas adaptações, bem como suprir as lacunas encontradas. Para que isso ocorra, é preciso que as reuniões de trabalho coletivo intensifiquem a complementação da formação pedagógica desses professores em conteúdos específicos, tais como os sinais de pontuação.

Ademais, também é preciso que os cursos iniciais de formação docente sejam mais bem estruturados para que os novos docentes tenham competência linguística e que saibam ensinar de maneira eficaz, bem como possuam domínio sobre o uso dos materiais didáticos, para que possam saber escolher os mais adequados, sendo um instrumento de apoio e não uma “muleta pedagógica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumprindo o objetivo proposto, ao observamos o imbricamento entre o prescrito numa SD sobre pontuação e sua realização dentro de uma sala de 3º ano, compreendemos a necessidade de olhar dialogicamente esta ação como um *enunciado concreto*. Com isso, muito além da materialidade linguística, é preciso considerar o contexto enunciativo, os sujeitos envolvidos, a capacidade de acabamento enunciativo, os juízos de valor e a constituição de sentidos.

Em nossas considerações, apontamos a questão do *tempo* sugerido pelo material (SÃO PAULO, 2014) e o período maior sempre necessário em quase todas as etapas elencadas na SD, fator que realmente foi necessário para que houvesse uma efetiva qualidade na aprendizagem do conteúdo, visto que é o primeiro ano em que os educandos têm contato formal com os sinais de pontuação. Desse modo, entre o plano enunciativo concretizado pelos autores do material *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014) e a realização efetiva da SD sobre pontuação feita por uma docente do 3º ano dos Anos Iniciais de uma escola pública, verificou-se uma relação parcialmente divergente em diversas etapas, ratificando a ideia da qual há sempre uma distância considerada entre o ideal e o real, influenciando o sucesso da atividade proposta a partir da relação dialógica entre os (inter) locutores.

Os autores do enunciado analisado (SÃO PAULO, 2014) deixam claro na SD um alerta do qual não é uma receita infalível para ser seguido à risca, mas apenas um

parâmetro para os professores se pautarem. Pressupondo essa situação, acreditamos que os locutores da SD devem adequar, principalmente, o planejado para cada etapa, uma vez que diversos fatores aumentaram o tempo previsto nas atividades analisadas, tais como: acréscimo de consulta em minidicionário, pesquisa na sala de informática, conversas paralelas dos alunos, distribuição das duplas (grupos produtivos), explicações e advertência oral da docente.

Cabe ressaltar que, mesmo tendo sido trabalhada toda a SD, a docente relatou que isso não foi suficiente para que os alunos de fato apreendessem todos os sinais de pontuação elencados no conto presente na SD, visto que é uma parte da aprendizagem mais complexa da escrita que exige ainda do aprendiz uma maturidade linguística. Contudo, a inserção dessa atividade contribuiu para que os educandos pudessem: a) distinguir a fala da personagem e do narrador no texto, b) aprimorar a leitura em voz alta, respeitando a entonação necessária, c) bem como a constituição de sentidos a partir das pontuações existentes na materialidade linguística.

REFERÊNCIAS

ARÁN, P. O. *Nuevo diccionario de la teoria de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2010a.

_____. *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance*. 6. ed. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Editora da UNESP/HUCITEC, 2010b. _____. *Estética da Criação Verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *O freudismo: um esboço crítico*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

DELORS, J. (Org.). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MODERNA. *Projeto Buriti: português 3º ano*. Organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Marisa Martins Sanchez. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2011.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Matriz Curricular de Língua Portuguesa da Rede de Ensino Municipal*. v. 1. São José dos Campos-SP: Secretaria da Educação, 2012.

SÃO PAULO (Estado). *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 3º ano*. Secretaria da Educação, FDE; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Claudia R. Aratangy. - 7. ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014.

_____. *Ler e escrever: coletânea de atividades – 3º ano*. Caderno de atividades do aluno. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de G. Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Claudia R. Aratany. - 7. ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014a.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José C. Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

SOBRE O ORGANIZADOR

MARCOS WILLIAM KASPCHAK MACHADO Professor na Unopar de Ponta Grossa (Paraná). Graduado em Administração- Habilitação Comércio Exterior pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especializado em Gestão industrial na linha de pesquisa em Produção e Manutenção. Doutorando e Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com linha de pesquisa em Redes de Empresas e Engenharia Organizacional. Possui experiência na área de Administração de Projetos e análise de custos em empresas da região de Ponta Grossa (Paraná). Fundador e consultor da MWM Soluções 3D, especializado na elaboração de estudos de viabilidade de projetos e inovação.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-163-3

