

O trabalho com a pontuação em Sala de Apoio: mediações colaborativas e pedagógicas

The work with the punctuation in a Support Classroom: collaborative and pedagogical mediations

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo*
Renilson José Menegassi**

RESUMO: Este artigo aborda as mediações colaborativas e pedagógicas no âmbito de formação contínua do professor de uma Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP, 6º ano do Ensino Fundamental, na região Centro-Sul do Estado do Paraná, tomando-se especificamente a situação de trabalho de ensino da pontuação. Ao partir dos conceitos da teoria histórico-cultural e dos pressupostos da pesquisa colaborativa, buscou-se orientar e acompanhar a prática de um professor de SAALP na abordagem da pontuação em sala de aula. A coleta de dados deu-se posteriormente a intervenções teórico-metodológicas de modo colaborativas com o docente, propiciando-lhe aportes teóricos e discussões orientadas a respeito da pontuação e de seu ensino nas aulas de língua portuguesa. Os resultados apontam que, a partir das ações colaborativas, o professor: a) toma a pontuação como objeto de ensino em SAALP; b) passa a conduzir os alunos a constatar, concluir e pensar acerca da funcionalidade da pontuação no texto; c) reflete com os alunos acerca da importância da pontuação no texto; d) constrói possibilidades de trabalho com os sinais de pontuação, realizando ações que estavam além de suas proposições iniciais.

ABSTRACT: This paper discusses the collaborative and pedagogical mediations in the context of continuous teacher formation practice in a Support Classroom for Portuguese Language Learning (SAAPL, in Portuguese), 6th grade of basic schooling, in the South-Central region of Parana State, taking into account, specifically, the work conditions concerning the issue of punctuation teaching. Based on the historic and cultural approach and on the collaborative assumptions, it was made an attempt to guide and attend the practice of a SAALP's teacher considering the way punctuation was taught in the classroom. The data gathering occurred after some theoretical and methodological interventions with the teacher in a collaborative way, providing theoretical support and guided discussions about the punctuation and their teaching in Portuguese language classes. The outcomes show that, by means of collaborative actions, the teacher: a) takes the punctuation issue as a SAALP's teaching object; b) starts to guide the students to notice, take conclusions and reflect about the purpose of punctuation in the text; c) reflects with the students on the importance of punctuation in the text; d) formulate work possibilities with punctuation marks, performing actions that were beyond his previous approach.

* Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Doutora em Letras. E-mail: cristiane.mpa@gmail.com

** Projeto de Pesquisa “Escrita e a formação de educadores de língua”, financiado pela Fundação Araucária do Paraná. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Doutor em Letras. E-mail: renilson@wnet.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente contínua. Sala de Apoio à Aprendizagem. Pontuação. Pesquisa colaborativa.

KEYWORDS: Continuing teacher education. Support Classroom. Punctuation. Collaborative research.

1. Considerações iniciais

Uma das questões mais debatidas quando se coloca em pauta o insucesso dos alunos nas avaliações nacionais e internacionais, relaciona-se à formação inadequada ou insuficiente do professor para o trabalho com as habilidades de leitura e escrita. Conforme aponta Costa-Hübes, “[...] compreende-se que o professor bem preparado é fundamental no desenvolvimento do aluno. Se estiver devidamente qualificado para exercer sua função, grande parte do sucesso do aluno pode ser assegurada” (2015, p.27), por isso, a necessidade de debatermos e investirmos na formação do docente, garantindo-lhes condições de estudos.

Ao tomarmos especificamente a formação contínua do professor, percebemos que essa modalidade de formação é alvo de muitas críticas, em virtude do modo como é conduzida e concebida. O Estado da Arte sobre as políticas docentes no Brasil, realizado por Gatti, Barreto e André (2011), identificou que as ações de formação contínua no país constituem-se geralmente de realização de oficinas, palestras, seminários e cursos rápidos, presenciais e a distância, oferecidos pelas secretarias de educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, de pesquisa ou privadas, prevalecendo-se uma concepção de formação transmissiva, portanto, sem trazer grandes efeitos na constituição de um professor consciente, crítico, criativo e autônomo. Também, Imbernón (2010) afirma que há, nesse processo, muita formação e pouca mudança, pois ainda predominam propostas de formação e formadores que exercem uma orientação autoritária e uniforme, com predomínio de uma teoria fora de contexto, aplicável a qualquer situação e distante de problemas práticos reais. Nessa mesma linha, Loureiro assinala que ocorre no sistema de formação contínua em curso uma evidente “desarticulação com as reais necessidades criadas pelas mudanças no sistema educativo” (1997, p. 151), o que não traz contribuições para a constituição de sujeitos ativos e transformadores da escola.

As pesquisas indicam, assim, que há necessidade de se repensar a formação contínua do professor, de modo a não mais compreendê-la como um processo de acumulação de cursos, palestras, seminários, etc., de conteúdos ou técnicas, desvinculados das urgências do contexto escolar, mas como uma ação de imersão na realidade, de flexibilidade e transformação da prática.

Nesse sentido, Silveira (2009) aponta a importância de se delimitar, junto aos professores, objetivos nítidos para cada formação e que essa não ocorra esporadicamente, mas de forma contínua, contemplando momentos de acompanhamento da prática docente de maneira particular, no cotidiano das escolas e das salas de aula. Trata-se, portanto, de produzir ações *com* os professores, não somente para os professores.

Em consonância com essa perspectiva, diversos autores, como Ibiapina (2008) e Magalhães (2002; 2004; 2007), têm apontado a pesquisa colaborativa como uma ferramenta adequada para ser utilizada na formação contínua do docente, visto que se entende essa modalidade de pesquisa como um processo de coconstrução de conhecimentos em que o pesquisador, como par mais experiente do processo, intervém no próprio espaço escolar, diagnosticando problemas e propondo desafios, reflexões, mudanças, de modo que o professor participante conscientize-se das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo e, dessa forma, desenvolva a sua autonomia docente (PIMENTA, 2005; JESUS *et al*, 2005). Nas palavras de Magalhães, a pesquisa colaborativa refere-se a

Um espaço em que o conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem podem ser relacionadas às escolhas efetuadas na prática e, em que, ambas teorias e práticas podem ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas através de resoluções colaborativas, isto é, através de negociações (MAGALHÃES, 2002, p.48).

A pesquisa colaborativa encontra seus fundamentos principais na teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994), na qual se concebe que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, evidenciando-se, assim, o papel do *outro* como mediador colaborativo do processo de construção dos saberes. Desse modo, a mediação colaborativa caracteriza a relação dialógica dos sujeitos – do pesquisador com o professor colaborador – no processo de análise, reflexão, decisão, redimensionamento, organização, planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas na sala de aula.

A partir desses pressupostos, este artigo aborda as mediações colaborativas e pedagógicas no âmbito de formação contínua do professor de uma Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua – SAALP, tomando-se especificamente a situação de trabalho de ensino da pontuação. Selecionamos a SAALP em virtude de que as ações educativas nesse contexto precisam incidir prioritariamente na leitura e na escrita, conforme discutido por Angelo e Menegassi (2013a; 2013b; 2014), sendo a orientação para o conteúdo pontuação um

dos aspectos mais urgentes. De acordo com Gedoz e Busse, “o uso adequado dos sinais de pontuação é um dos elementos indispensáveis para a elaboração de textos coesos e coerentes e que atendam a uma função social definida” (2014, p.243), entretanto, evidencia-se a escassez, ou mesmo a ausência, de atividades nas quais os sinais de pontuação são tomados como recursos linguísticos necessários à (re)construção do(s) sentido(s) do texto (LEAL; GUIMARÃES, 2002). Sendo a pontuação um dos aspectos que contribui para a coesão das ideias e para a orientação do leitor é desejável que esse conteúdo seja trabalhado em SAALP para que o aluno, na situação de leitura e produção escrita, aprenda a avaliar os efeitos de sentido instaurados em diferentes textos, a partir dos sinais de pontuação, como também a organizar as informações do texto de forma coerente e coesa.

Assim, pretendemos com este artigo refletir a respeito do trabalho do professor de língua portuguesa com a pontuação em SAALP, debatendo alguns conceitos da teoria histórico-cultural, vinculando-os aos pressupostos da pesquisa colaborativa no âmbito da formação docente contínua.

2. A teoria histórico-cultural e pesquisa colaborativa: algumas aproximações

A partir dos aportes da teoria histórico-cultural, compreendemos que nos espaços de relações interpessoais no contexto da formação docente contínua, na dinâmica interativa com os outros sujeitos – que podem ser os colegas, o formador, o pesquisador, os alunos, a equipe pedagógica – o professor aprende a organizar os próprios processos mentais, torna-se consciente desses processos, constrói conhecimentos e formas de ação na realidade da sala de aula. Isso porque, para essa teoria, as funções psicológicas superiores (FPS), como a capacidade de estabelecer relações, comparar, refletir, conscientizar-se das coisas, tomar decisões, têm origem social e histórica, isto é, consolidam-se nas experiências e participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros sujeitos.

Realçamos, para a situação de formação do professor, o processo de tomada de consciência – FPS, o dar-se conta de algo, conforme conceituado por Vygotsky (2000), pois entendemos que, para o professor constituir-se como um sujeito autônomo, crítico e criativo, é necessário conduzi-lo a perceber algo que não percebia antes. De acordo com esse teórico, ao tomar consciência de um erro ou de uma dificuldade cognitiva, o sujeito passa a ter mais chances de controlar esse erro ou essa dificuldade, bem como adquire maiores condições de buscar uma solução para o problema. E essa tomada de consciência não surge individualmente,

ao acaso, mas é decorrente das interações entre as pessoas, segundo Castro e Alves (2012), em estudo sobre o conceito de consciência em Vygotsky (2000):

A relevância das relações sociais para o desenvolvimento da consciência, na perspectiva vygotskiana, é latente. Pois, para ele, a consciência não é um movimento que surge individualmente, mas que só pode se realizar no indivíduo na medida em que este passa a se relacionar consigo próprio do mesmo modo como se relaciona com os outros, no contexto de uma determinada cultura. Sendo assim, segundo esta concepção, a consciência não pode surgir para os seres humanos, senão mediante uma relação social historicamente constituída e culturalmente determinada (CASTRO; ALVES, 2012, p.10).

O desenvolvimento das FPS – como a tomada de consciência, concebidas, então, como a reconstituição no plano pessoal das funções intrínsecas às relações sociais nas quais cada ser humano encontra-se envolvido, depende fundamentalmente do processo de mediação – processo que caracteriza a relação do ser humano com o mundo. Essa relação acontece por intermédio de um elemento de intervenção, portanto a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada, auxiliada por esse elemento (OLIVEIRA, 2006). Trata-se de um movimento onde “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (VYGOTSKY, 1994, p. 53).

No que se refere aos elementos intermediários, Vygotsky faz a distinção entre instrumentos concretos/materiais e instrumentos psicológicos, os signos e os sistemas de signos, como a linguagem, a escrita, as obras de arte, os mapas, os esquemas. Os primeiros possuem uma função mediadora orientada externamente, para fora, isto é, servem como condutores da influência humana sobre o objeto da atividade, proporcionando transformações nos objetos; constituem “um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza” (VYGOTSKY, 1994, p.72-73); os segundos apresentam função mediadora orientada internamente, para dentro, dirigindo-se para o controle do próprio indivíduo; “a essência de seu uso consiste em os homens afetarem *o seu comportamento* através dos signos” (VYGOTSKY, 1994, p.72, grifos nossos), constituindo, nos termos de Leontiev (1978), a real fonte do desenvolvimento humano.

Assim, os instrumentos podem promover o desenvolvimento do indivíduo, auxiliando no processo de internalização, a qual é definida por Vygotsky (1994, p. 74) como “a reconstrução interna de uma operação externa”. Baquero (1998, p. 35), ao comentar a definição de Vygotsky, conceitualiza a internalização “como criadora da consciência e não como

receptora de conteúdos externos”. Portanto, ao internalizar uma função, passar de um plano a outro, o sujeito não a transfere para sua consciência, mas a reorganiza de modo particular, reconstrói-a internamente por meio de interações sociais face a face, mediadas, o que o conduz à apropriação da função e ao desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, três estágios constituem o processo de internalização: 1º) “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”; 2º) “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”; 3º) “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p. 75). Na formação contínua do professor, entendemos que a internalização dos conhecimentos necessários à prática docente não corresponde, então, a uma assimilação individual, imediata, direta e passiva de teorias e modelos didáticos apresentados em eventos isolados de capacitação, mas decorre de uma interiorização progressiva, duradoura, sedimentada, de operações inicialmente constituídas na interação com os pares. É nesse sentido que a pesquisa colaborativa pode ser uma ferramenta produtiva no âmbito da formação contínua, promovendo crescimento pessoal e profissional do docente. Nessa modalidade de investigação e formação, o pesquisador e o participante entram em uma relação colaborativa, interpessoal, para problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, para produzir significado e conhecimento que, ao serem internalizados, lhes possibilitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, provocando mudanças na cultura escolar e o desenvolvimento do professor (PIMENTA, 2005).

As relações interpessoais, no processo colaborativo, são propiciadas por instrumentos mediadores específicos, em que a linguagem ocupa um lugar central, dentre os quais destacamos as sessões reflexivas, que assumem “o papel de conduzir o outro através da reflexão crítica de suas ações, questionando e pedindo clarificações sobre escolhas feitas” (MAGALHÃES, 2007, p.188). Essas sessões constituem-se, assim, em um jogo de linguagem que permite a transformação dos processos interpessoais em processos intrapessoais: os participantes envolvem-se em um diálogo para compartilhar constatações e problemas, debater e confrontar pontos de vista, discutir elementos que interferem no trabalho docente, perceber sentidos e significados que cada um apresenta às experiências – ações que permitem a eles construir internamente a gênese do seu próprio significar, consolidando novas FPS (IBIAPINA, 2008).

A noção vygotskiana de que os instrumentos mediadores auxiliam no processo de internalização, promovendo o desenvolvimento do sujeito, remete ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceituada como “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Segundo Vygotsky, é no nível de desenvolvimento potencial – NDP, nas funções mentais em processo de maturação, que a intervenção colaborativa dos sujeitos mais experientes é mais transformadora, instigando progressos que não aconteceriam de modo espontâneo. Nas palavras do teórico,

(...) o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ela não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p.116-117).

No âmbito da pesquisa colaborativa, no contexto de formação docente contínua, o conceito de ZDP mostra-se pertinente para demonstrar que exercer a função de pesquisador-colaborador implica assistir o professor, propiciando-lhe subsídios, demonstrações, instruções e recursos de modo que o torne capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem auxílio.

Um dos mecanismos que pode intervir no NDP do professor em formação, propiciando o seu desenvolvimento, é a imitação. Para Vygotsky (1994), numa atividade coletiva ou sob orientação do outro, por meio da imitação, as pessoas podem fazer muito mais coisas, indo além de suas próprias capacidades. Oliveira (2006), ao elucidar essa noção, explica que, para Vygotsky, imitar não é copiar, mas ressignificar de modo próprio aquilo que é constatado nas relações interpessoais:

A imitação poderia ser utilizada deliberadamente em situações de ensino-aprendizado como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível intersíquico (isto é, em atividades coletivas, sociais) para que mais tarde essa função pudesse ser internalizada como atividade intrapsicológica (isto é, interna ao próprio indivíduo) (OLIVEIRA, 2006, p.63-64).

De modo a realçar a participação ativa e criadora do aprendiz nas relações com o objeto do conhecimento, no domínio da pesquisa colaborativa, preferimos denominar de experiencição construtiva do que imitação a atividade em que o indivíduo interage com as experiências do outro, reelaborando internamente o que observa externamente, pondo em curso funções que estão na ZDP. Ao realizar a experiencição construtiva, o professor em formação desenvolve-se dentro da vida intelectual dos que a cercam.

Ao tomarmos essas discussões, que têm como cerne o conceito de ZDP, emergem as relações entre aprendizagem e desenvolvimento nas reflexões vygotskianas. Saliente-se que aprendizagem, em Vygotsky, corresponde também a ensino. Conforme elucida Oliveira (2006), o termo em russo utilizado por Vygotsky para se referir à aprendizagem é “obuchenie”, que denota “processo de ensino-aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas” (OLIVEIRA, 2006, p.57). Para Vygotsky,

(...) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.
(...) os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado (VYGOTSKY, 1994, p.118).

Assim, na sua acepção, o aprendizado/o ensino orienta e estimula processos de desenvolvimento que, ao longo do processo de internalização, se tornarão inerentes às FPS consolidadas nos indivíduos.

A partir dos conceitos de internalização e de ZDP, conforme destacados por Vygotsky, chegamos à noção de apropriação. Na visão de Smolka (1992), em muitas abordagens teóricas, o termo apropriação é usado como sinônimo de internalização, dizendo respeito ambos ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; já em outros trabalhos há uma acepção diferenciada para o processo de apropriação.

De acordo com Hila (2011, p.52), “na realidade, muito embora Vygotsky tivesse se detido em compreender o processo de internalização, é com Leontiev que esse processo, denominado por ele agora de apropriação, chega a categorias mais explicativas”. Em uma das passagens da obra “O desenvolvimento do psiquismo” – cujo eixo de investigação é a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, numa ampliação às ideias de Vygotsky –, Leontiev

diferencia apropriação de adaptação, ressaltando que “a atividade do animal compreende atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogênico. Estas aquisições são dadas ao animal nas suas particularidades naturais hereditárias; ao homem, são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia” (LEONTIEV, 1978, p.167). Assim sendo, uma das características da apropriação, exclusiva da espécie humana, consiste no fato de que esse processo é decursivo da atividade do homem em seu ambiente sócio-cultural, distinguindo-se da adaptação do animal ao meio, a qual é delimitada em sua herança genética.

Duarte menciona três outras características da apropriação, assinaladas por Leontiev: 1) “a apropriação é um processo sempre ativo” (DUARTE, 2004, p.50), necessita que o indivíduo desenvolva em si mesmo as propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem, criando novas FPS; 2) “a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano” (DUARTE, 2004, p.50), ou seja, a relação entre o indivíduo e a história é mediatizada pela apropriação dos produtos culturais, sínteses da experiência humana; 3) “tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo, portanto, um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo” (DUARTE, 2004, p.51); assim, é no interior das relações concretas com outros indivíduos que se dá a apropriação dos resultados da história social e, conseqüentemente, a própria constituição do indivíduo como ser histórico. Nas palavras de Leontiev (1978, p.275), “o processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação no indivíduo de faculdades e de funções especificamente humanas”.

A terceira característica da apropriação, apontada por Duarte (2004), traz à tona, também, a concepção de processo educativo. Segundo Leontiev,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, menos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo

é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

Assim, a educação, que se dá pelas relações mediadas, interpessoais, constitui-se como elemento definitivo para que o indivíduo se aproprie do conhecimento e das atividades humanas que circulam em sociedade.

Ao discordar da definição de apropriação como uma questão de posse, de domínio, individualmente obtidos, Smolka (2000) amplia a discussão acerca do conceito, retomando o conceito de internalização proposto por Vygotsky:

Internalização, como um construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo.(...) Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o termo *apropriação* poderia ser usado como um sinônimo perfeitamente equivalente a internalização, já que ele também supõe algo que o indivíduo toma ‘de fora’ (de algum lugar) e de alguém (um outro). (...) No entanto, o termo *apropriação* está permeado por outras significações importantes, que trazem outras implicações conceituais. O termo adquire relevância teórica especialmente quando embasado no materialismo histórico-dialético. Dentre os muitos usos em campos diferentes, ele se torna forte na pesquisa recente em psicologia, particularmente com os trabalhos de Leontiev (1981, 1984) e Bakhtin (1981, 1984) (...) O termo *apropriação* refere-se a modos de *tornar próprio*, de tornar *seu*; também, tornar *adequado*, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o *tornar próprio* implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. Como apontado por esses autores, ‘a apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção’ (Marx e Engels 1984, p. 105) (SMOLKA, 2000, p.28, grifos da autora).

Destacamos a partir desses apontamentos três outras características do processo de “tornar próprio”: o “fazer e usar instrumentos”; a possibilidade de “transformação recíproca de sujeitos e objetos”; “a constituição de modos particulares de trabalhar/ produzir”. Assim, a apropriação se dá pelos instrumentos, destacando-se, principalmente, os instrumentos simbólicos, os signos, os quais, ao serem internalizados e apropriados e postos novamente nas relações interpessoais, geram a transformação do próprio sujeito e dos objetos culturais.

Nesta pesquisa, valemo-nos dessas propriedades da apropriação, conforme sugeridas por Leontiev (1978), Duarte (2004) e Smolka (2000), não a tomando, portanto, no sentido usualmente empregado como “ato pelo qual nos apoderamos, para dele fazer nossa propriedade

individual, do que não pertence a ninguém ou a toda a gente” (LALANDE, 1999, p.83), mas como uma atitude de ressignificar e desenvolver em si próprio aquilo que acontece no social, nas relações com o outro, de modo a impulsionar o desenvolvimento do indivíduo. Nessa perspectiva, para que o professor pudesse apropriar-se dos conhecimentos necessários à prática docente em SAALP, transformando as palavras alheias em palavras próprias (BAKHTIN, 2003 [1979]), tornou-se necessário inseri-lo em atividades coletivas, em práticas sociais mediatizadas pelos instrumentos e signos criados socialmente.

3. Metodologia

Abordamos as mediações colaborativas e pedagógicas no âmbito da SAALP. O Programa Sala de Apoio à Aprendizagem consiste em uma política educacional que foi instituída em 2004, no Estado do Paraná, com o intuito de propiciar a efetivação e a proteção ao direito que os alunos do Ensino Fundamental têm de obter uma educação de qualidade, resolvendo ou minimizando suas dificuldades de aprendizagem e estendendo seu tempo de escolaridade. Nos termos da Resolução nº 208/04 – da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, que implementou o Programa, a SAA consiste em uma iniciativa pedagógica “para enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática e às dificuldades de aprendizagem, identificadas nos alunos matriculados na 5ª série [6º ano] do Ensino Fundamental, no que se refere aos conteúdos de leitura, escrita e cálculo” (Art. 1º). Os alunos incluídos no Programa frequentam aulas de Língua Portuguesa e/ou Matemática no contraturno, participando de atividades em prol da reversão do insucesso no aprendizado dos conteúdos dessas disciplinas.

Caracterizado como participante e colaborador da pesquisa, o professor, com quem trabalhamos durante as ações colaborativas, é graduado em Letras: Português e Inglês e Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa. Com 17 anos de atuação na rede estadual de ensino, como professor de Português e de Inglês e como vice-diretor e diretor de escola, o professor colaborador afirmou, em entrevista que nos foi concedida no início da investigação, que não tinha experiência em SAALP, como também não tinha frequentado cursos destinados ao programa.

No decorrer da pesquisa, o professor teve um papel crucial. Além de conceder entrevistas, colaborar com a geração de informações, de materiais e permitir a gravação de suas aulas em SAALP, empenhou-se na realização de leituras, na discussão dos textos teórico-

metodológicos, na reflexão sobre seus procedimentos em sala de aula, bem como na elaboração e aplicação de atividades para os alunos de SAA.

Para verificarmos a situação inicial de ensino e aprendizagem da pontuação em SAALP, coletamos os cadernos escolares dos alunos, participamos de aulas em que o professor trabalhou atividades de leitura e escrita, bem como aplicamos aos alunos questionários de leitura e propostas de produção textual escrita. Esses instrumentos tinham por objetivo inicial constatar que ações colaborativas se fariam necessárias desenvolver junto ao professor para a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem no contexto da SAALP.

A partir da análise dos cadernos escolares, notamos que a pontuação é pouco trabalhada, e quando o é, aborda-se o conteúdo a partir da nomenclatura. Nos “recados” deixados pelo professor, após as produções escritas dos alunos, dá-se ênfase aos aspectos de ortografia, negligenciando-se as intervenções nas questões de pontuação, por exemplo, “*Preste atenção nas palavras escritas com J, G, M, N. Leia novamente o texto e você poderá corrigir os erros de escrita*”; “*Antes de entregar o texto, leia novamente, assim vai perceber os erros. Atenção para as palavras com J, G, M, N*”. “*Preste atenção com nomes próprios (cidades, pessoas, etc.) eles são escritos sempre com maiúsculas. Palavras com M, N merecem mais atenção*”. Os exercícios específicos de pontuação, registrados nos cadernos, são voltados aos nomes dos sinais e a função de cada um, por exemplo, ponto de interrogação indica uma pergunta. Há no caderno, também, o registro de um texto sobre a história da pontuação, sem se evidenciar um trabalho de análise dos efeitos resultantes do uso de uma marca de pontuação no texto ou de orientação de como usar os sinais na produção escrita. Nas aulas que presenciamos, o conteúdo não foi trabalhado; apenas durante a leitura de fragmentos de texto, em voz alta, realizada pelos alunos, o professor chamava a atenção da classe, mencionando algumas vezes: “*respeitem os sinais de pontuação na hora da leitura*”.

Percebemos, por meio da aplicação dos questionários, formulados com base nos descritores da Prova Brasil (BRASIL, 2009), bastantes dificuldades dos alunos no uso dos sinais de pontuação. Na questão que buscava investigar se o aluno sabia identificar o efeito de sentido do uso da pontuação no texto, verificamos que 55% dos alunos da SAALP apresentaram respostas insuficientes, não adequadas, demonstrando que eles não sabem analisar a pontuação a partir de uma perspectiva discursiva e funcional.

Texto: “O cão e o lobo”, de Esopo

Questão: No início do texto, na frase “Puxa, cachorro!”, o ponto de exclamação

sugere:

- (A) que o lobo ficou admirado com o estado físico do cão.
- (B) que o lobo fez um pedido ao cão.
- (C) que o lobo fez uma pergunta ao cão.
- (D) que o lobo deu uma informação ao cão.

Nas produções escritas, também são perceptíveis as dificuldades dos alunos no conteúdo, como demonstra o Quadro 1, que sintetiza a situação inicial da SAALP investigada, no que se refere ao emprego dos sinais de pontuação em um texto narrativo produzido a partir do seguinte comando: *“Escreva uma história que tenha como tema a mentira ou a verdade. Pense num cenário e invente personagens (pode ter animais, reis, princesas...). Crie um enredo bem interessante. Sua história deve ter como finalidade transmitir um ensinamento às crianças”*.

Quadro 1. Emprego da pontuação em SAALP.

Situação inicial do emprego da pontuação em SAALP	Número de alunos da SAALP que estão nessa fase – total de 10 alunos participantes	Porcentagem
1 – Não há marcas de pontuação no texto.	4	40%
2 – Uso de alguns pontos no decorrer do texto.	3	30%
3 – Uso de alguns pontos e de alguns espaçamentos de parágrafos.	3	30%
4 – Uso de pontos, espaçamento de parágrafos e de vírgulas, mas nem sempre de maneira adequada.	0	0%
5 – Uso de uma variedade de sinais de pontuação: pontos; vírgulas; pontos de interrogação; travessões e dois pontos nos discursos diretos, ainda que com algumas inadequações.	0	0%
6 – Uso da pontuação de forma convencional.	0	0%

A partir do quadro apresentado, podemos observar que 40% dos alunos ainda não percebem e não sentem a necessidade de empregar os sinais de pontuação; não veem esses recursos como marcas de organização, conexão e segmentação do texto escrito, embora já tenham passado por pelo menos quatro anos de escolarização básica. Como exemplo disso, citamos um fragmento da produção escrita do aluno D5, o qual traz como título o início da

narrativa, apresenta um espaçamento de parágrafo após esse título, demonstrando que tem noções de que é necessário segmentar o texto, mas ainda não sabe como fazê-lo.

Era uma vez um rei mendiroso

Ele morava em um castelo muito lindo mas o rei nunca saia do castelo por que mentia pras pessoas lá do castelo ele não tinha amigos neh mulher era muito socinho só tinha as pessoas que trabalhav-ão no castelo mas ele só mentião pros que trabalhavão no castelo mas ele ia no quarto dele e escrevia um monte de coisas como quem tiver mais de dois filh-os um vai preso pode ser branco moreno rico pobre e mandou um do castelo colocou no reino cuando as pessoas lerão ficaram espantada e foram conversar com ele cuando xegaram lá e falaram com ele mas falou é mendira todo mundo ficou bravo mas ele neh ligou as pessoas se reunirão pra seguestar o rei Jesper(...) – (D5)

Para os alunos enquadrados na situação 2 – 30% dos alunos – a pontuação já se mostra em algo observável. Eles sabem que precisam usar marcas de pontuação no texto, mas ainda não dominam uma variedade de sinais; assim, usam unicamente os pontos finais, como aluno M15.

Era um precidente metirozo

Ele pronetia varias coisas. umdia ele prometeu uma rua nova com afato e ele não fez e a rua ficou ceio de buraco. e da quatro ano ele vai e da ele falou que ia fazer rua nova casamento escola e os povo falo nós não caímos neca denovo e ele valo não agora e vedade da i eles falaram vamos endora e ele foram embora. (...) – (M15)

Os que estão na situação 3 – 30% do total – já começam a perceber que a pontuação está a serviço da organização do texto, pontuando o texto com mais frequência, com os pontos finais, e usando parágrafos para fragmentá-lo visualmente.

O homem e o cachorro

Era uma vez um homem que foi viaja para São Paulo ele não tinha dinheiro para o táxi e não para come comida e ele em controu um cachorro na rua e o homem pegou o cachoro para ele e o homem achou um emprego para ele.

E o homem coprou uma casa prá ele pró cachorro e o homem não tinha dinheiro pra copra comida para o cachoro. (...) – (B1)

Observamos que outros sinais de pontuação, como vírgulas, pontos de exclamação, pontos de interrogação, travessões e dois pontos, não são utilizados pelos alunos, embora a

maior parte tenha produzido narrativas com discursos diretos, que requisitam o emprego dessas marcas.

Essas constatações nos evidenciam a necessidade de intervenções na formação do professor com o desenvolvimento de ações colaborativas específicas para a abordagem da leitura, da escrita e de questões inerentes à escrita, como a pontuação. Partindo de Mendonça (2003), entendemos que o estudo de tópicos gramaticais, na etapa entre a formação e o desenvolvimento do leitor e produtor de textos (MENEGASSI, 2010), etapa em que estão os alunos da SAALP, só adquire sentido se servir ao aprofundamento das habilidades de leitura e escrita ou, em séries mais avançadas, como objeto de conhecimento numa perspectiva de reflexão sobre os fenômenos linguísticos.

Com base nos pressupostos da pesquisa colaborativa (JESUS *et al.*, 2005; PIMENTA, 2005; MAGALHÃES, 2007), buscamos orientar as ações do professor da SAALP, assessorando o professor a avaliar, redimensionar e planejar o ensino dos processos de leitura e de escrita e de questões específicas da escrita, como ortografia, pontuação e coesão. Seleccionamos, para este momento, a abordagem referente à pontuação, visto que esse conteúdo é pouco discutido no processo de formação do professor (LEAL; GUIMARÃES, 2002), entretanto, consiste em um dos aspectos em que os alunos da SAALP mais apresentam dificuldades.

Para o momento das ações colaborativas voltadas especificamente à pontuação, propusemos ao professor a leitura do artigo “Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação”, de Silva e Brandão (2005). No texto, as autoras criticam a visão distorcida de que os sinais de pontuação servem para indicar o tamanho das pausas que deverão ser dadas na leitura em voz alta. Esclarecem que a pontuação consiste em recursos gráficos para o estabelecimento da coesão e coerência textual, servindo, portanto, para orientar o leitor. Ao defenderem que a escola busque estratégias para transformar a pontuação em algo “observável” para a criança, levando-a a refletir sobre o emprego dos sinais de pontuação, as autoras apresentam e discutem os resultados da aplicação de algumas atividades de pontuação realizadas com alunos de uma 3ª série de ensino fundamental (atualmente 4º ano), que apresentavam dificuldades quanto ao uso dos sinais na produção de textos escritos.

Juntamente com o artigo, o professor recebeu um roteiro de discussão, com propostas de estudo das concepções de pontuação em voga na escola e de análise de atividades pertinentes

para o ensino da pontuação em SAALP. Algumas propostas do roteiro são apresentadas no decorrer da próxima seção.

Os materiais foram entregues ao professor uma semana antes da primeira sessão reflexiva para a discussão acerca do trabalho com a pontuação em SAALP. Solicitamos que o professor realizasse a leitura do texto, refletisse e respondesse as questões propostas no roteiro, para que, posteriormente, debatêssemos nas sessões. Os seguintes objetivos conduziram a realização dos encontros: (a) refletir a respeito das práticas usuais de ensino de pontuação; (b) discutir as dificuldades dos alunos de SAALP nas questões de pontuação; (c) debater atividades e procedimentos para o ensino da pontuação em SAALP. Foram realizadas duas sessões reflexivas, com duração de 50 min cada uma, as quais foram gravadas em vídeo e ocorreram na biblioteca da escola, na hora-atividade do professor.

4. Da mediação colaborativa à prática em SAALP

Os primeiros pontos debatidos com o professor colaborador, nas sessões reflexivas, versaram sobre as fases do domínio da pontuação e as práticas usuais de abordagem da pontuação em sala de aula. A discussão foi orientada pelo texto de Silva e Brandão (2005) e pelos seguintes questionamentos, presentes no roteiro de discussão:

- 1) As autoras Silva e Brandão, baseando-se em Carvalho e Baraldi, apontam seis fases pelas quais a criança passa até chegar ao domínio da pontuação (cf. p.122). Em que fase encontram-se os alunos do contexto da SAALP?
- 2) “A vírgula serve para um descanso ou respiradinha”; “no ponto se dá uma parada maior”. Segundo as autoras, essas explicações, muitas vezes correntes na escola, são adequadas? Por quê?
- 3) As autoras elencam algumas atividades para o ensino da pontuação. Quais dessas atividades parecem ser apropriadas para a SAALP?

Na conversação a respeito da primeira questão, o professor comentou que os alunos geralmente chegam à SAALP na fase 1, quando “a pontuação não é observável; portanto, não aparece no texto que as crianças escrevem” (SILVA; BRANDÃO, 2005, p. 122); ou na fase 2, em que “aparecem pontos finais e vírgulas colocados de forma convencional. Às vezes em cada linha do texto” (SILVA; BRANDÃO, 2005, p. 122). Mostrou-nos o comando de produção e o texto produzido pelo aluno L26, dizendo: *“Olhe... o L26 já melhorou muito... muito mesmo... desde que comecei a trabalhar aquelas atividades de leitura... as respostas completas... ele não*

conseguia nem produzir frases completas... lembra?... mas ele tem muitas dificuldades ainda... aqui é bem claro que ele está fase 2... já aparece algum sinal de pontuação... letras maiúsculas... pontos finais... alguma vírgula... mas não lugar certo...". Observemos a proposta e a produção escrita do aluno L26:

Reescreva a história, acrescentando as informações abaixo.

- Acrescente mais um personagem.
- Invente nome para os 3 personagens.
- O que aconteceu com cada um deles.
- O que aconteceu com o urso.

As aventuras

Um certo dia tres meninos sairão para se aventurar e no meio do caminho,
Emcontrarão um urso e o João subil na árvore e o Matels ce fingil de morto e o
Dolglas,

Pegol um pedaco de pal e disse, eu despisto ele e voces vam buscar a juda, rápido eu
não vol aguentar munto tempo
Eos ou tros buscarao ajuda e o seu pai veio e deu um atirou e espantol o urso e ele foi
embora, e eles forão para casa.

Percebemos que o aluno fragmenta visualmente o texto em frases isoladas, incompletas; não sabe usar os parágrafos, os pontos finais e as vírgulas de forma convencional, como também não sabe utilizar sinais de pontuação específicos para fazer a distinção entre a voz do narrador e a voz de personagens, nos discursos diretos, reafirmando a necessidade de que a pontuação constitua-se como um dos eixos do trabalho em SAALP.

Ao solicitarmos que o professor nos informasse acerca da fase em que se encontram os alunos da SAALP no que se refere ao domínio da pontuação, buscamos fazer com que ele visualizasse os problemas reais desse contexto, tomando consciência desses problemas e verbalizando-os, dizendo ao *outro*, para, então, ensiná-lo a exercer em sala de apoio uma prática de mediação que possibilite interferir na ZDP do aluno, desenvolvendo-lhe a consciência acerca dos mecanismos de pontuação.

Assim, após a análise e reflexão concernente à situação inicial da SAALP no que se refere à pontuação, partimos para a discussão da metodologia de ensino desse conteúdo em sala de aula:

Episódio 1

Pesq. – Como você trabalha a pontuação em sala de aula?

Prof. – Eu sempre trabalho no texto do aluno... no caso da SAA eu procuro trabalhar

individualmente... aqui nesse texto pra falar a verdade eu não corrigi a pontuação com ele porque... eu me preocupei mais com esses dados aqui que eu pedi... personagens... o que aconteceu com eles... e também eu me concentrei na ortografia...

Pesq. – Então se fosse trabalhar especificamente com a pontuação... você iria trabalhar no texto do aluno?

Prof. – Sim... eu trabalharia esses diálogos... trabalho né... então trabalho os diálogos... o uso do ponto final... as vírgulas... o que é difícil... é que não tem um jeito só de pontuar... né...

Pesq. – Não sei se você percebeu aqui no texto da Silva e Brandão que elas propõem que a pontuação seja trabalhada como algo a serviço da compreensão do leitor... não como sinais que servem para o leitor descansar na hora que está lendo...

Prof. – (*risos*) – Na verdade... eu sempre falei pros alunos que a pontuação serve para dar uma respirada na hora que está lendo... e já vi que não é bem isso...

Pesq. – Veja que o modo como o L26 pontuou o texto aqui dificulta o entendimento do que ele escreveu... nós só entendemos porque conhecemos as dificuldades dele... porque você o acompanhou no processo de escrita (...) um texto bem pontuado... é um texto legível...

(...)

Pesq. – Outra coisa que as autoras recomendam é que a pontuação seja algo observável para o aluno...

Prof. – Eu vi isso no texto...

Pesq. – Você entendeu essa questão...

Prof. – Acho que o trabalho observando o texto do aluno...

Pesq. – Creio que para a SAALP seria interessante partir primeiro de textos que não sejam os produzidos pelo aluno... pegar fábulas... notícias... contos e analisar com o aluno... os sinais... quais aparecem... como eles aparecem no texto... como são usados... e dedicar momentos específicos para esse trabalho em sala de aula... e depois do aluno ter um pouco de domínio disso... partir para as produções escritas...

Um aspecto que se destaca nesse episódio é a tomada de consciência pelo professor acerca de um procedimento inadequado em sala de aula– “*eu sempre falei pros alunos que a pontuação serve para dar uma respirada na hora que está lendo... e já vi que não é bem isso...*”. Ao partirmos dos pressupostos de Vygotsky (1994), compreendemos que o erro impulsiona o processo de constituição do conhecimento e deve ser mostrado ao professor para sua superação, mediante o nosso auxílio, pois não podemos esperar que sozinho o professor descubra o que errou. Dessa forma, consideramos as lacunas do professor no trabalho com a pontuação, ao serem apontadas, como questões desafiadoras e desencadeadoras de um amplo questionamento do ensino.

Depois do estudo da situação de ensino e de aprendizagem da pontuação, sugerimos ao professor algumas alternativas de atividades para o desenvolvimento em SAALP, levando-se em consideração que, de acordo com os pressupostos de Vygotsky (1994) sobre imitação, dar

oportunidades de escolha ao professor consiste em um instrumento de tomada de consciência e reconstrução, promovendo o processo de aprendizagem.

Atividade 1

Identificar as marcas de pontuação que aparecem no texto.
Observar as marcas utilizadas para diferenciar a voz do narrador da voz do personagem.

A professora pergunta pro Joãozinho:

- Se tivesse quatro moscas em cima da mesa e você matasse uma, quantas ficariam?

- Uma, tia.

- Uma, Joãozinho???

- Claro, professora. A mosca morta. As outras três voariam.

(ZIRALDO. As anedotinhas do bichinho da maçã. São Paulo: Melhoramentos, 1988)

(Atividade sugerida por Silva e Brandão (2005))

Atividade 2

Aprenda a usar os sinais de pontuação

sabemos que as moscas varejeiras são nojentas e trazem doenças no entanto as larvas dessas moscas podem ser utilizadas em um tratamento médico chamado bioterapia ou terapia larval a bioterapia é o uso de organismos vivos na cura de doenças os principais bichinhos usados na bioterapia são as moscas-varejeiras as sanguessugas as abelhas melíferas

Você deve ter percebido que o pequeno texto apresentado nesse quadro não apresenta nenhum sinal de pontuação. Isso traz dificuldades para que o leitor entenda o que o autor quer informar.

Nessa atividade, vamos ajudá-lo a pontuar adequadamente esse texto, tornando-o mais apresentável e compreensível.

Em primeiro lugar, observe que o texto apresenta quatro informações importantes. Vejamos quais são elas:

1^a) as moscas varejeiras são nojentas e trazem doenças

2^a) as larvas das moscas varejeiras podem ser utilizadas em um tratamento médico chamado bioterapia

3^a) a bioterapia ou a terapia larval é o uso de organismos vivos na cura de doenças

4^a) os principais bichinhos usados na bioterapia são as moscas-varejeiras, as sanguessugas e as abelhas melíferas

No texto, essas informações podem ser separadas com o sinal do **ponto (.)**. O ponto determina o final de um pensamento, de uma ideia, de uma informação.

Observação importante: para separar os nomes dos bichinhos usados na bioterapia precisamos usar **vírgula (,)**. Uma das funções da vírgula é separar os elementos de uma enumeração (de uma lista de coisas, lugares).

Então, agora reescreva o texto do quadro, pontuando-o adequadamente de modo a facilitar a comunicação escrita. Não se esqueça de que a letra seguinte ao ponto deve ser sempre maiúscula.

Por meio da apresentação dessas atividades, tencionamos, em primeiro lugar, chamar a atenção do professor para o fato de que a pontuação obedece a princípios concernentes a fatores como gênero textual e propósitos de comunicação, requisitando do docente estratégias diferenciadas de ensino. Em alguns gêneros, como a notícia, a reportagem, a divulgação científica – como a que a atividade 2 faz referência, predomina o uso de pontos finais e vírgulas; já nos gêneros em que ocorrem trechos conversacionais, como fábulas, contos e anedotas – como a apresentada na atividade 1, sinais como ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, travessão e reticências tendem a aparecer com maior frequência; em outros gêneros, como em alguns poemas, em alguns anúncios publicitários, a pontuação pode até mesmo não ser necessária (LEAL; GUIMARÃES, 2002).

Apresentamos um fragmento da discussão com o professor:

Episódio 2

Pesq. – Observando esse primeiro texto... nós podemos verificar que alguns sinais são predominantes...

Prof. – Sim... travessão... ponto de interrogação...

Pesq. – Sim... esses sinais são mais específicos da tipologia narrativa... do gênero anedota...

Prof. – É verdade... nas piadas aparecem os discursos diretos... aí tem mais travessão, ponto de interrogação...

Pesq. – Dois pontos... mas o que esses sinais marcam?

Prof. – O discurso direto...

Pesq. – E para o aluno... o que você fala? Que eles aparecem no discurso direto?

Prof. – Acho que sim...

Pesq. – É importante verificar se o aluno... principalmente de SAALP... sabe o que é discurso direto... se ele sabe que o travessão... por exemplo... separa... indica a voz do personagem... mais do que isso ainda... ver se o aluno... como diz aqui o texto sabe a diferença... sabe identificar no texto a voz do narrador e a voz do personagem...

Prof. – Então... aqui o travessão tem a função de separar a voz do personagem da voz do narrador? (*o professor anota a observação no texto*)

(...)

Prof. – É... eu trabalhei lá no começo com os alunos um texto assim... mas eu não fiz isso de destacar essa diferença entre narrador e personagem... parece que fica mais fácil para o aluno... né? E eu trabalhei todos os sinais de pontuação em um texto... parece que é melhor trabalhar alguns sinais de cada vez...

Pesq. – Veja que isso... essa diferenciação... o uso do travessão para separar a voz do narrador da voz do personagem... ajuda o leitor a entender o texto...

Notamos, nessa conversação, que apesar de o professor saber o que é discurso direto, saber pontuar adequadamente os diálogos em um texto, não conseguia verbalizar a função de um sinal, como o travessão, em um discurso direto. Acreditamos que, sem essa capacidade de verbalização desenvolvida, sem ter essa consciência, torna-se difícil que ele oportunize em SAALP um ensino que conduza os alunos à reflexão sobre o emprego dos sinais de pontuação em textos lidos e produzidos, prevalecendo, assim, um ensino cumulativo, de arrolagem e definição dos sinais, sem discussão que propicie a construção de conhecimento.

Podemos observar que, ao longo da conversação, o professor foi conduzido a perceber a pontuação enquanto elemento coesivo, recurso que auxilia o leitor a reconstituir as partes que compõe o texto “[...] o uso do travessão para separar a voz do narrador da voz do personagem... ajuda o leitor a entender o texto...”, desfazendo-se o equívoco que vincula completamente a pontuação à oralização da leitura (LEAL; GUIMARÃES, 2002).

Nos Episódios 1 e 2, a importância da mediação colaborativa na formação do professor se revela: o pesquisador, trabalhando com o professor, questiona, corrige, dá informações, o faz explicar. Assim, em colaboração com o *outro*, o professor verbaliza, toma consciência, questiona e repensa estratégias de ensino.

O professor desenvolveu em sala de aula as atividades que foram sugeridas nas ações colaborativas. Destacamos um fragmento de uma orientação dada a um aluno de SAALP na resolução da atividade 2:

Cena 1

O professor lê a produção escrita do aluno – “(...) as larvas dessas moscas podem ser utilizadas em um tratamento médico chamado bioterapia. Ou terapia larval a bioterapia é o uso de organismos vivos na cura de doenças (...)”

Prof. – Como se chama o tratamento médico que utiliza as larvas das moscas?

L26 – Bioterapia...

Prof. – Ou?

L26 – Terapia larval...

Prof. – Então... as larvas das moscas podem ser utilizadas em um tratamento médico chamado...?

L26 – Bioterapia ou terapia larval...

Prof. – Então onde termina a informação? Na bioterapia ou na terapia larval?

L26 – Aqui... (apontando o dedo para o espaço depois de terapia larval)

Prof. – Isso! Se você coloca o ponto depois de bioterapia... você corta a informação... deixa a informação incompleta..... terapia larval não é continuação da informação?

Percebemos que o professor, ao tomar consciência, nas relações interpessoais com a pesquisadora, de que a pontuação é um recurso linguístico para a constituição da textualidade, passa a exercer uma prática de mediação, buscando interferir na ZDP do aluno, desenvolvendo-lhe a consciência dos mecanismos de pontuação, em consonância com a concepção de Vygotsky, o qual orienta que “o ensino da linguagem escrita seja organizado de forma que o sujeito tome consciência do conteúdo a ser internalizado” (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 122).

Dessa forma, o trabalho colaborativo começa a repercutir positivamente nas práticas de ensino da produção escrita em SAALP, ao interrogar as ações rotineiras de escrita em sala de aula em que se priorizava a metalinguagem apenas, ou seja, ensinar os nomes dos sinais de pontuação, a partir de frases isoladas, sem provocar reflexões acerca do uso desses sinais no texto.

O professor produziu e desenvolveu atividades específicas de pontuação, após as sessões reflexivas. Reproduzimos uma dessas atividades e analisamos o desenvolvimento em sala de aula:

- 1) Após a leitura silenciosa do texto “A causa da chuva”, siga as orientações para a próxima atividade:
 - Pinte em vermelho a fala do narrador.
 - Pinte em azul a fala da galinha
 - Pinte em verde a fala da lebre.
 - Pinte em amarelo a fala do sapo.
- 2) Observação importante;
Neste texto ficou evidente a importância dos sinais de pontuação para o entendimento do texto, principalmente o uso do
Quando devemos usá-lo?
- 3) Vamos imaginar que o texto apresenta mais um personagem. Quem poderia ser ele? Como ele poderia justificar a causa da chuva? Complete o texto com as suas sugestões. Atenção para o uso dos travessões para separar a fala do narrador da fala dos personagens.¹

Essas atividades buscam trabalhar com o uso do sinal de travessão, em textos narrativos, para indicar o início e o término das falas dos personagens, distinguindo mais claramente essas falas dos comentários do narrador. Para tanto, a proposta do professor é que o aluno

¹Outras atividades de leitura foram oferecidas aos alunos a partir da fábula “A causa da chuva”. Para esta discussão, explicitamos apenas as que estão relacionadas ao uso do sinal de travessão.

inicialmente faça a distinção dos elementos da narrativa por meio de cores, para, então, perceber a presença do travessão na narrativa e refletir acerca de seu uso.

A construção dessas atividades pelo professor demonstrou que as alternativas oferecidas para o professor – atividade 1 e atividade 2, seguidas de reflexão e discussão, nas sessões reflexivas, produziram resultados positivos, corroborando que a imitação (VYGOTSKY, 1994), ou a experiencição construtiva, é um instrumento de reconstrução, desencadeando o processo de aprendizagem, o que confirma a validade de promover no contexto de formação contínua situações que possibilitem a observação e a aplicação reconstrutiva de exemplos e opções práticas.

Chama-nos a atenção que o professor destaca no item “observação importante”: “*Neste texto ficou evidente a importância dos sinais de pontuação para o entendimento do texto*”, diferentemente do que constatamos no diagnóstico inicial, quando o professor afirmava em sala de aula que as vírgulas e os pontos servem para dar uma parada de descanso, para recuperar o fôlego, o que, na visão de Corrêa (1994), corresponde ao equívoco cometido por parte do professor ao tratar os sinais de pontuação como tão somente um recurso auxiliar da fala, como indicativo do tamanho das pausas que devem ser dadas na leitura em voz alta. Ao buscar refletir o travessão como pontuação indicadora da diferenciação entre a voz dos personagens e do narrador, conforme discutido nas sessões reflexivas, a atividade se mostra como uma opção para que o aluno se familiarize com os sinais inseridos nos textos, observando e entendendo o seu uso e a sua função no interior do texto, como recurso a serviço da compreensão do leitor, como apontam Silva e Brandão (2005).

Em sala de aula, o professor direcionou a atividade do seguinte modo:

Cena 2

Prof. – Nós vamos observar agora algo que está muito presente nesse texto que acabamos de ler... e que serve para até orientar melhor a nossa leitura... Nós vamos observar que no texto existe a fala dos personagens// Quem são os personagens? Nós já vimos... temos no momento três... a galinha... o sapo e a lebre... Nós vamos separar a princípio a fala de cada um deles... mas nós temos algumas frases aí no meio do texto que não são ditas nem pela galinha... nem pelo sapo... nem pela lebre... essas outras frases são de um outro elemento que participa da história... eu pergunto... de quem são essas outras frases?

(Silêncio)

Prof. – Todo texto é só fala da galinha... do sapo e da lebre? Ou tem outras falas aí no meio?

(Silêncio)

Prof. – De uma olhadinha lá... no texto... não tem frases que não são nem da

galinha... nem do sapo nem da lebre? Tem ou não tem?

(Silêncio)

Prof. – Vamos pensar lá ‘Não chovia há muitos e muitos meses, de modo que os animais ficaram inquietos’// Quem está falando isso para nós?

L23 – Ninguém... o texto...

Prof. – Ninguém... o texto... vocês já viram falar da diferença entre aquele que escreve e aquele que conta a história?

Alunos –(alguns dizem ‘sim’ e outros dizem ‘não’)

Prof. – Aquele que escreve é o autor... aqui... no caso... nós temos lá Millor Fernandes... no livro Novas Fábulas Fabulosas... Rio de Janeiro... Editora Desiderata... 2007... é a fonte... e aí nós temos o nome de quem escreveu...

Prof. – Mas quem está contando o texto... quem está NARRANDO essa história... como que ele é chamado?

Alunos – Narrador.

Prof. – Narrador... muito bem... no narrador.. no texto ele tem um travessão na fala dele... vamos pensar assim? Tem? Tem que olhar no texto... vamos sempre voltar no texto... tem travessão? O travessão é usado para quê? Vocês já me falaram isso...

L23... travessão é usado para quê?

L23 – Pra indicar... é... como que é...?

Prof. – Pra indicar... exatamente... o quê?

L23 – Pra indicar uma fala no texto...

Prof. – Pra indicar a fala de um personagem?

L23 – É!

Prof. – Na fala do narrador tem travessão?

Alunos – Não ...

Prof. – Não...

Prof. – Neste caso aqui... então... a atividade é... nós vamos separar... nós vamos destacar... primeiro... em vermelho a fala do narrador... então eu tenho que separar o que são falas de um personagem... dos três... do que é o trabalho do narrador... quem está contando essa história pra gente... ok? Então... nós vamos pintar em vermelho a fala do narrador... depois em azul a fala da galinha... em verde a fala da lebre... em amarelo a fala do sapo...

Podemos observar que os alunos demonstram dificuldades em perceber o narrador como elemento da narrativa, exigindo do professor a elaboração de pistas, explicações, releitura de fragmentos do texto, solicitação de que os próprios alunos voltem ao texto para verificar a presença do travessão e sua função no texto, elevação do tom de voz – “... NARRANDO...”. Dessa forma, o professor não se preocupa em apresentar meramente conceitos sobre pontuação, mas em conduzir os alunos a constatar, concluir e pensar acerca da funcionalidade da marca de travessão no texto.

Verificamos que o professor inicia a discussão retomando algo que aprendera na sessão colaborativa, nesse caso o papel da pontuação na leitura – “Nós vamos observar agora algo que está muito presente nesse texto que acabamos de ler... e que serve para até orientar melhor

a nossa leitura...”. Entendemos que, ao pôr em palavras o que foi abordado, o docente toma consciência acerca do objeto de conhecimento, ação imprescindível para que tenha controle sobre o processo de ensino do conteúdo em sala de aula.

No decorrer do desenvolvimento da primeira atividade, os alunos precisaram do auxílio constante do professor. Entretanto, as dificuldades foram sendo amenizadas na medida em que eles foram tomando consciência, primeiro de que há diferenças entre a voz do narrador e a voz do personagem e, depois, de que o travessão é pontuação indicadora da voz dos personagens. Essa percepção não se deu somente com a explicação dada coletivamente pelo professor, mas com uma série de eventos, dentre eles: os auxílios prestados individualmente aos alunos; a produção escrita da resposta à pergunta – “Quando devemos usá-lo [travessão]”; a leitura dramatizada do texto; a escrita de respostas referentes à leitura do texto; a criação de um novo personagem e a produção de uma fala para esse personagem – o que consiste numa das características da pesquisa colaborativa (PIMENTA, 2005).

Vejamos três respostas à terceira atividade – com correções ortográficas feitas pelo professor:

“Vamos imaginar que o texto apresenta mais um personagem. Quem poderia ser ele? Como ele poderia justificar a causa da chuva? Complete o texto com as suas sugestões. Atenção para o uso dos travessões para separar a fala do narrador da fala dos personagens.”

A causa da chuva

Não chovia há muitos e muitos meses, de modo que os animais ficaram inquietos. Uns diziam que ia chover logo, outros diziam que ainda ia demorar. Mas não chegavam a uma conclusão.

– Chove só quando a água cai do teto do meu galinheiro – esclareceu a galinha.

– Ora, que bobagem! – disse o sapo de dentro da lagoa. – Chove quando a água da lagoa começa a borbulhar suas gotinhas.

– Como assim? – disse a lebre. – Está visto que chove quando as folhas das árvores começam a deixar cair as gotas d’água que tem dentro.

“– Chove quando o meu pote de comida enche de água disse – o cachorro” (L26)

“– Não é não disse a formiga – chove quando a água da chuva cai no meu formigueiro.” (L23)

“– Chove quando a água do meu rio começa a encher – disse o peixe” (F8)

Nesse momento começou a chover.

- Viram? – gritou a galinha. – O teto do meu galinheiro está pingando. Isso é chuva!
 – Ora, não vê que a chuva é a água da lagoa borbulhando? – disse o sapo.
 – Mas, como assim? – tornou a lebre. – Parecem cegos? Não vêem que a água cai das folhas das árvores?

“ – O meu pote encheu de água disse o cachorro ” (L26)

“ – Ora parecem surdos – não viram que a água da chuva caiu no meu formigueiro. ” (L23)

“Nesse momento o peixe falou:

– Vejam a água do rio está subindo. Isso é chuva!” (F8)

Podemos conferir que os alunos tornam-se mais atentos ao emprego do travessão no texto, evidenciando o domínio desse recurso no início do parágrafo. Porém, L23 e L26 ainda sentem dificuldades em empregá-lo no meio do parágrafo para separar a fala do personagem da fala do narrador, o que demonstra que eles estão em processo de construção desse conhecimento, implicando outras intervenções do professor com novas séries de eventos em que eles possam ir se familiarizando com os sinais de pontuação inseridos nos textos, entendendo o seu uso e função no interior de textos que fazem sentido para eles (SILVA; BRANDÃO, 2005).

Percebemos que as reflexões acerca do uso da pontuação passaram a fazer parte das orientações para a prática de produção escrita na SAALP, foram tomadas como objeto de ensino, como podemos verificar nesses auxílios prestados ao aluno F8, na revisão de uma produção de resposta a uma pergunta de leitura:

Cena 3

(Pergunta: Se você encontrasse um tesouro, o que faria com ele?)

Resposta de F8: Eu iria pagar as contas comprar coisas novas viajar sustentar a casa)

Prof. – Olhe aqui... você citou várias coisas que você iria fazer com o tesouro... O que nós usamos para separar essas coisas?

F8 – Vírgula...

Prof. – E antes de citar a última coisa?

F8 – ‘e’

Prof. – Então arrume isso e não esqueça do ponto final...

Nesses auxílios prestados ao aluno, a pontuação constitui-se como objeto de ensino em SAALP. Para tanto, tornou-se necessário que, nas ações colaborativas, esse conteúdo fosse discutido, assumido como objeto de conhecimento, como também se tornou oportuno proporcionar ao professor alternativas de trabalho para a sala de aula, de modo que ele pudesse

realizar uma experiência construtiva dessas opções e, então, agir de maneira autônoma e consciente.

5. Diagnóstico final

Após as ações colaborativas, verificamos, por meio da aplicação dos questionários, formulados a partir dos descritores da Prova Brasil (BRASIL, 2009), de forma semelhante aos procedimentos para o diagnóstico inicial, que os alunos da SAALP investigada passam a ter um melhor domínio acerca da pontuação. Na questão que buscava averiguar se o aluno sabia identificar o efeito de sentido do uso da pontuação no texto, percebemos que 100% dos alunos da SAALP apresentaram respostas suficientes, demonstrando que eles sabem avaliar o efeito decorrente do uso da pontuação em dado contexto.

Texto: A formiga e a abelha, de Esopo

Questão: Para que servem os travessões que aparecem no segundo parágrafo?

- para iniciar o parágrafo.
- para separar a fala dos personagens da fala do narrador.
- para deixar o texto mais bonito.
- para iniciar uma pergunta.

Nas produções escritas, os alunos também dão mostras de um melhor desempenho, como evidencia o Quadro 2, que traz uma síntese da situação final do emprego de pontuação em uma atividade de produção escrita, na qual o aluno deveria dar continuidade a uma narrativa que tratava da história de um indiozinho que queria pescar um grande peixe para assim se tornar o chefe da tribo por um dia.

Quadro 2. Emprego da pontuação em SAALP, situação inicial e situação final.

Fases do emprego da pontuação em SAALP	SITUAÇÃO INICIAL Número de alunos e porcentagem – total de 10 participantes	SITUAÇÃO FINAL Número de alunos e porcentagem – total de 8 participantes
1 – Não há marcas de pontuação no texto.	4 (40%)	0 (0%)
2 – Uso de alguns pontos no decorrer do texto.	3 (30%)	0 (0%)
3 – Uso de alguns pontos e de alguns espaçamentos de parágrafos.	3 (30%)	1 (12,5%)

4 – Uso de pontos, espaçamento de parágrafos e de vírgulas, mas nem sempre de maneira adequada.	0 (0%)	3 (37,5%)
5 – Uso de uma variedade de sinais de pontuação: pontos; vírgulas; pontos de interrogação; travessões e dois pontos nos discursos diretos, ainda que com algumas inadequações.	0 (0%)	4 (50%)
6 – Uso da pontuação de forma convencional.	0 (0%)	0 (0%)

A partir do quadro apresentado, podemos observar que 50% dos alunos mostram-se no processo de construção de conhecimentos referentes à pontuação, empregando pontos e espaçamentos de parágrafos.

Outros 50% utilizam uma variedade de sinais: pontos, vírgulas e as marcas específicas de trechos conversacionais.

Constatamos que os alunos da SAALP passam a perceber o uso dos sinais no texto, em virtude do trabalho intenso com esse conteúdo nas sessões reflexivas e na prática em sala de aula, ressaltando-se a necessidade de tornar as marcas de pontuação em elementos observáveis para o aluno e como algo que está a serviço da compreensão do leitor.

6. Considerações finais

Ao observarmos, no início da pesquisa, as dificuldades dos alunos da SAALP no uso dos sinais de pontuação e a ausência de atividades específicas para a abordagem do conteúdo nesse contexto, realizamos, junto ao professor, um conjunto de ações pedagógicas, visando à internalização e à apropriação de conhecimentos.

Constatamos que, a partir das ações colaborativas, o professor: a) toma a pontuação como objeto de ensino em SAALP; b) passa a conduzir os alunos a constatar, concluir e pensar acerca da funcionalidade da marca de travessão no texto; c) reflete com os alunos acerca da importância da pontuação no texto; d) reconstrói de modo próprio possibilidades de trabalho com os sinais de pontuação, realizando ações que estavam além de suas proposições iniciais.

Os conhecimentos acerca da pontuação e de seu ensino foram internalizados e apropriados pelo professor no interior das relações sociais – nas interações com a pesquisadora, com os alunos da SAALP, com os signos e os diversos instrumentos que permearam as ações colaborativas, demonstrando a importância das discussões propiciadas pela escola de Vygotsky (VYGOTSKY, 1994; 1998; LEONTIEV, 1978; 2004) e dos postulados da pesquisa-ação

colaborativa que tornaram as relações entre professor e pesquisadora um espaço de coconstrução de conhecimentos, pondo-se a serviço da constituição da autonomia, emancipação e desenvolvimento do professor.

Referências

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 14:661-688, 2014. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014005000015>

_____. O trabalho docente com a produção escrita do gênero textual resposta na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa. *In*: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 7, Fortaleza, 2013. **Anais...** Fortaleza, Editora da UECE/UFC. p. 1-15, 2013^a

_____. Perguntas de leitura na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa. 2013b. *In*: IV Congresso Nacional de Linguagens em Interação, 2013, Maringá. **Anais...**Maringá, UEM, p. 1-15.

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

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Língua portuguesa: orientações para o professor**, Saeb/Prova Brasil, 4^a série/5^o ano, ensino fundamental. Brasília: INEP, 2009.

CASTRO, R. F. de; ALVES, C. V. P. Consciência em Vygotsky: aproximações teóricas. *In*: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/744/375>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CORRÊA, M. L. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. **Leitura: teoria e prática**. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil, ano 13, n. 24, dez. 1994.

COSTA-HÜBES, T. da C. Programa Observatório da Educação e projetos institucionais: incentivo à pesquisa na educação básica. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C.; ROSA, D. C. da (Orgs.). **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.p. 19-37.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jun. 2014.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S de F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009. Disponível em:

www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf. Acesso em: 20 jun. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEDOZ, S.; BUSSE, S. A pontuação e seus efeitos de sentido: elementos para a leitura. In: COSTA-HÜBES, T. da C. *et al* (Orgs.) **Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 243-262.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa**. 2001. 346 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2011.

IBIAPINA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu/MG, 2005. Disponível em http://28reuniao.anped.org.br/textos/minicursos/denise_meyrelles_jesus.doc. Acesso em 13 set. 2014.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, v. 15, nº 01, p. 129-146, 2002.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto Alegre: Porto Editora, 1997. p. 117-159.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

_____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 148-157.

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

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

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

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022005000300013>

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

SMOLKA, A. L. B. 1992. Internalização: Seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**, 13, (42):330-334.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622000000100003>

SILVEIRA, A. P. K. da. Formação continuada em língua portuguesa: crenças, expectativas e saberes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., Curitiba, 2009. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3474_1945.pdf. Acesso em: 19 abr. 2014.

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

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras Escogidas III**. Madrid, Espanha: Visor, 2000.

Artigo recebido em: 26.11.2015

Artigo aprovado em: 19.03.2016