

## A PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DENTRO DE UMA PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE

*Loide Leite Aragão Pinto*<sup>1</sup>- Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil  
*Gabrielle Loyola Vieira*<sup>2</sup>- Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo apresentar a proposta metodológica de produção de relatórios, desenvolvidos pelos alunos do segundo segmento do ensino fundamental do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, e como esta perspectiva vem se moldando de modo a ser um instrumento eficaz de produção escrita autônoma do aluno. Os pressupostos teóricos do Instituto Politécnico baseiam-se no trabalho como princípio educativo, na teoria Vigotskiana da atividade, na qual o aluno é o centro do princípio educativo e na pedagogia de projetos, desenvolvidos interdisciplinarmente. Dentro desta perspectiva, a metodologia de ensino de língua portuguesa precisou ser revista.

**Palavras-chave:** *Teoria da Atividade; Produção textual; Interdisciplinaridade.*

**Abstract:** This project has the objective of showing the methodological proposal of writing reports, which are made by the students of basic education at the Polytechnic Institute of the Federal University of Rio de Janeiro in Cabo Frio and how it became an effective tool through which the students achieve an autonomous writing. The theoretical presuppositions of the school are based in the labor as an educative principle, Vygotsky's activity theory in which the student is the center of the educative principle and the pedagogy of projects, developed through an interdisciplinary practice. In this way, the Portuguese Language teaching methodology had to be revised.

**Keywords:** Text Production; Activity theory; interdisciplinarity.

### 1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar como a tradicional metodologia de ensino de língua portuguesa, aplicada pelos professores do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, teve que ser revista para se adequar aos fundamentos metodológicos da escola, tendo em vista, o aluno como centro do princípio educativo. Houve um conflito metodológico entre as concepções de ensino-aprendizagem, uma vez que se passou da necessidade de aplicação dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa para as necessidades de aprendizagem do aluno. Sem, contudo, desconsiderar a importância do ensino da gramática, mas sim sua aplicabilidade em aula, como auxiliadora da expansão do conhecimento da estrutura da língua materna pelo aluno, distinguindo entre sua variedade linguística e a norma culta padrão ensinada na escola.

*O que é o aprender? Como aprendemos?* São questões que permeiam a humanidade desde que o homem começou a se questionar sobre o modo como ele aprendia e como guardava esse conhecimento. Sócrates, em seu diálogo com Teeteto, levantou questões com o jovem aprendiz exatamente sobre o que é conhecimento e como conhecemos, porque sabemos e não sabemos, porque nos confundimos, por onde entram e se fixam esses conhecimentos. Esses questionamentos foram acompanhando a humanidade ao longo dos tempos e no início do século passado, foram analisados sob a ótica de novas perspectivas científicas, tanto do positivismo, como do materialismo histórico. Dentre os grandes pesquisadores que se sobressaíram temos Piaget e Vigotsky, que respectivamente serão os grandes nomes dessas correntes.

Vigostky, como grande fundador da psicologia histórico-cultural, trabalhou no intuito de desvendar e entender como os processos de aprendizagem ocorrem no ambiente social, quais suas influências na vida cotidiana e escolar, e como contribuem para a formação do pensamento. No campo mais específico da educação teremos Luria e Leontiev (DUARTE 2002) com suas pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem das crianças. É do fruto desse pensamento marxista, que o Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio (IPUFRJ) vai embasar sua ação pedagógica. Neste trabalho nos fundamentaremos principalmente nas pesquisas e proposições legadas por Vigotsky e Leontiev.

---

<sup>1</sup>Professora do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio - Especialista em literatura Infantil e Juvenil pela UFRJ – contato: loide\_aragao@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Professora de língua portuguesa do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio - UFRJ – contato: gabrielleloyola@hotmail.com

## 2. Os fundamentos metodológicos do Instituto e a teoria da atividade

O IPUFRJ em Cabo Frio é uma escola de formação de professores, vinculada ao projeto de extensão UFRJmar, que tem como bases metodológicas e teóricas: o trabalho como princípio educativo, o desenvolvimento de projetos pedagógico, a interdisciplinaridade, a aplicação do instrumento metodológico de produção textual, o relatório, e o sistema de tutoria. Que se somam para transmitir um conhecimento significativo, na formação de um cidadão autônomo, crítico, capaz de compreender e modificar a sociedade em que vive. O trabalho diferencia o homem dos outros animais, e é pelo trabalho que o homem se transforma e transforma a natureza. O acúmulo da experiência humana, fruto de seu trabalho, refletida hoje nas múltiplas ciências, será desenvolvido na escola, não de forma abstrata, acabada e estéril, mas como um processo. Segundo Vigotsky:

... a escola, maior dispositivo para o estabelecimento de novos vínculos, deve estar voltada para a vida, porque só com semelhante aspiração os procedimentos escolares podem ter justificativa e sentido. (IDEM, 2010a p. 270)

A proposta da escola volta-se para aliar trabalho manual e intelectual. Entendo que todo conhecimento é produzido a partir de uma demanda ou necessidade prática (IDEM, 2010 p. 273). Daí a relevância de se desenvolver projetos que gerassem um produto final, que demandassem conhecimentos específicos para sua elaboração e colocassem o aluno em posição de atividade, visto que:

“Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro.” (LEONTIEV, 2010b p 69)

O grande desafio para os professores de língua portuguesa seria ensinar os conhecimentos específicos da língua dentro desses pressupostos teóricos da escola, tornar o ensino de língua portuguesa algo significativo para o aluno, indo para além da assimilação da técnica de escrita e contribuir para seu desenvolvimento intelectual. Vamos nos ater aqui, exatamente, ao ponto mais difícil vivenciado por nós, colocar o aluno em atividade, não aplicar pseudoproblemas ou fugir dos problemas reais do aluno. Como na teoria da atividade o primordial é a atividade do aluno, tivemos que rever por diversas vezes nossa metodologia, uma vez que não fomos formados para educar de acordo com essa perspectiva, mas sim como transmissores do conhecimento e detentores do saber (mesmo não sabendo muitas vezes).

### 2.1 O conflito das metodologias

Como professores, ao entrarmos para atuar no Instituto Politécnico, trouxemos conosco o modelo de metodologia do ensino educacional vigente. A disciplina de língua portuguesa deveria atuar para a aplicação de seus conceitos e conteúdos. Tínhamos uma seleção de conteúdos e conceitos que deveriam ser ensinados aos alunos, considerando de forma superficial o que traziam consigo e o que realmente precisava aprender. Víamo-nos às voltas com o ensino do substantivo, do sujeito da oração, do gênero textual, dos termos da análise sintática, como se todos os alunos não soubessem e precisassem desses conteúdos, ou como se fosse possível, guardá-los para usar quando necessário. Foi preciso mudar o foco das necessidades da disciplina, para o aluno. Contudo, essa passagem não se deu de forma automática. Ao longo do processo, avaliamos e refletimos sobre o nosso modo de agir, para que percebêssemos o dilema em que nos encontrávamos e fôssemos ao encontro de novos métodos de ensino.

No início de 2008, o grupo que compunha a área de PCSA, que engloba as disciplinas de língua portuguesa, literatura, artes, história da arte e língua estrangeira, era composto por uma professora de língua portuguesa, duas pedagogas, uma cientista social e uma professora de educação física, que planejavam juntas no intuito de dar conta dos conteúdos e conceitos estabelecidos para as duas séries inaugurais da escola; duas turmas de sexto ano do ensino fundamental e uma turma de primeiro ano do ensino médio. Como projeto pioneiro no município de Cabo Frio, a unidade do Instituto funcionou dentro da escola municipal Teixeira e

Souza, mas como uma escola paralela, com seus horários e propostas pedagógicas diferenciadas, cuja responsabilidade de orientação era dos professores coordenadores do projeto UFRJmar. Foram estabelecidas cinco áreas de concentração do conhecimento, PCSA, que explicamos a cima, Relações Sociais (RS) que engloba as disciplinas de geografia, história, filosofia, sociologia e psicologia; Práticas desportivas aquáticas e terrestres (PDAT) que engloba educação física nas modalidades aquáticas e terrestres; Ciências do Ambiente (CA) que engloba ciências, biologia, física, química, geografia; Construção Naval e outras tecnologias (CNTEC) que engloba matemática, física, desenho, construção naval, oceanografia e outras áreas afins. O objetivo de criação dessas áreas do conhecimento era romper com a organização das disciplinas tradicionais do currículo escolar e promover o primeiro movimento em prol de um trabalho interdisciplinar.

O ensino de língua portuguesa, de competência da equipe de PCSA, poderia ser desenvolvido dentro das outras áreas de concentração. Cada equipe elaborava um projeto que norteava a aplicação dos conteúdos que deveriam ser aplicados em cada série e que contemplassem as necessidades específicas da área. Uma exigência foi colocada para todas as áreas de concentração de conhecimento, pelo então coordenador do projeto, professor Doutor Luiz Henrique da Costa, a elaboração, pelos alunos do Instituto, de relatórios diários, que exprimissem a experiência dos mesmos, suas relações com as atividades e registrassem os conceitos e conteúdos trabalhados. Ter que produzir esses relatórios era o primeiro passo para tirar o aluno da passividade e colocá-los em contato diário com uma produção escrita autônoma<sup>3</sup>.

Os conteúdos específicos de língua portuguesa eram aplicados de acordo com as demandas dos projetos em desenvolvimento. Para as duas turmas do sexto ano foram desenvolvidos dois projetos ao longo do ano, o primeiro “Deixa que eu conto... reescrevendo o imaginário popular”, e o segundo “Contos fantástico e teatro de bonecos”, que deveriam também dar conta dos outros conteúdos da área de PCSA, mas que dialogassem entre si. As aulas de língua portuguesa para as turmas do ensino fundamental eram planejadas de forma a serem dinâmicas, porém dentro da estrutura tradicional de aplicação dos conteúdos, ou seja, eram desenvolvidas ainda pensando na aplicação dos conteúdos propostos para o ano escolar e não nas necessidades do aluno daquele ano. Por mais que se usasse a produção escrita dos alunos, estas entravam como apêndice, não como objeto direcionador. Por exemplo, nas aulas planejadas para trabalhar substantivos e adjetivos, fazia-se uma contextualização ao projeto em desenvolvimento e utilizava-se do material do aluno como pretexto para se chegar ao objetivo proposto.

Compreendemos hoje, que esta estrutura inicial de Trabalho, baseava-se em uma padronização de assimilação do conhecimento pelos alunos, ou, em um possível armazenamento dos conteúdos, para que estes fossem utilizados quando os alunos precisassem. O que nos levava a desconsiderar o tempo de cada aluno e aceitar o fracasso do mesmo, diante dos objetivos propostos. Havia uma constante luta entre o que devíamos aplicar e a necessidade do aluno, no processo de construção de seu conhecimento no decorrer do projeto desenvolvido. Sabíamos que tínhamos que ensinar gramática, só não sabíamos como. Era preciso repensar a metodologia. Concordamos com Sírío Possenti quando este escreve que:

*... o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. (POSSENTI, 2000 p. 17)*

Esta responsabilidade do ensino da língua era o que nos mobilizava a pensar em atividades que realmente contribuíssem para uma aprendizagem efetiva. O dialeto padrão, presente nos textos que os alunos leem na escola, nos manuais, nos livros, é o dialeto usado no registro das pesquisas científicas, nos manuais oficiais, nas leis. Aproximar o aluno deste dialeto é aproximá-lo também destes valores científicos, filosóficos e culturais. Sem, contudo, menosprezar seu próprio dialeto, mas reconhecer as diferenças e o porquê delas existirem. O objetivo da escola é preparar o aluno para ser poliglota em sua própria língua (Saussure). Produzir um texto claro, conciso e correto, sempre estará ligado às regras da gramática normativa, que utilizou como parâmetro o dialeto da classe dominante, tornando-o padrão, que muitas vezes,

<sup>3</sup> Optamos pelo termo escrita autônoma em detrimento de escrita espontânea, uma vez que o aluno produzirá, dentro de um recorte dado, o relato de suas experiências e seu aprendizado.

não é o dialeto de nossos alunos. Estes quando entram na escola, trazem um modo de pensar, um modo de falar e de se relacionar. Uma escola que trabalha com a perspectiva da teoria da atividade, tem que considerar esses fatores e mediar um diálogo entre o que a escola tem a oferecer e o que o aluno traz de conhecimento de mundo, nesse movimento de formação do pensamento, como afirma Vigotsky: “A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.*” (IDEM, 2010b p 114)

O ensino de língua portuguesa é mais do que o ensino de classes gramaticais e análises sintáticas, é o momento de produção e desenvolvimento da linguagem. Vigotsky apontou que toda ação contribui para a formação da mente. Ao deixarmos nossos alunos sentados ouvindo o que tínhamos para ensinar, estávamos ensinando para além dos conteúdos um modo de se comportar na sala. Sentados, ouvindo o que tínhamos a dizer, fosse através da exibição de slides no *data show* ou escrita e desenho no quadro negro, colocávamos nossos alunos em atitude passiva. Essa mesma atitude passiva se reproduzirá em outras instâncias de seu comportamento e em sua vida cotidiana.

Com a obrigação de produzir relatórios diários, ora os alunos estavam em atividade, tendo em vista que deveriam escrever e se fazer entender através de seus textos, ora eram os conteúdos específicos da língua estavam em evidência. As necessidades migravam das exigências dos conteúdos programáticos da língua portuguesa para as necessidades do aluno. Migrava-se da escrita do aluno, sua leitura, avaliação e correção, para o ensino das classes gramaticais e termos sintáticos. Seus relatórios e textos eram corrigidos e avaliados por uma regra gramatical por ele ainda não absorvida, e logo não aplicada ao texto. Marcávamos “os erros” encontrados em sua produção textual, ou corrigíamos, sem, contudo, permiti-los refletir sobre o porquê do erro. Deixando-os alheios à dinâmica daquela estrutura da língua.

No ano seguinte, a escola passou a atuar no prédio cedido pela secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro, início de uma parceria que não se firmou. Houve um aumento do número de professores e de turmas. A equipe de PCSA passou a atuar com: dois professores de língua portuguesa, uma professora de língua inglesa, três professoras de arte, uma professora de história da arte, dois professores de história, um professor de filosofia e uma professora de educação física. A escola tinha uma turma de sexto ano e duas de sétimo do ensino fundamental, duas turmas do primeiro ano e duas do segundo ano do ensino médio. A metodologia permaneceu a mesma, para o primeiro semestre de 2009, com projetos desenvolvidos por área, mas com a possibilidade de se criar projeto entre áreas, que foi o que ocorreu com os dois projetos desenvolvidos para as turmas de ensino fundamental pela equipe de PCSA. Para o sexto ano propôs-se e desenvolveu-se o projeto “Livro de Memórias de Cabo Frio” pelas equipes de PCSA e RS e para o sétimo ano o projeto “Circo- vai à escola” pelas equipes de PCSA e PDAT.

O ensino de língua portuguesa continuou sendo aplicado dentro dos mesmos moldes. Sabíamos que ainda havia uma distância entre a fundamentação teórica e a metodologia de ensino de língua portuguesa. E que seria preciso muitas pesquisas e reflexões para rompermos com os laços que tínhamos com a educação tradicional. Nesse momento, toda a escola passa pelo mesmo dilema, e os coordenadores do projeto, ao avaliarem e analisarem nossa atuação, propuseram um rompimento maior com a estrutura encontrada, exigindo a criação de projetos únicos, elaborados por todas as áreas de concentração do conhecimento, para cada turma do ano letivo no segundo semestre de 2009. Nesse momento passamos a adotar o sistema de tutoria na escola, no qual os professores orientadores de cada projeto acompanhariam os alunos daquela turma específica. Esses professores seriam responsáveis por mediar a relação do aluno com a escola, com os projetos, com os conteúdos e conceitos vivenciados por eles. Os tutores seriam também responsáveis pela correção dos relatórios específicos do projeto produzidos por seus tutorados.

Era a tentativa de sairmos do ensino dos conteúdos por eles mesmos. Que aconteciam, muitas vezes, por não conseguirmos relacionar as necessidades do projeto e das disciplinas específicas à necessidade do aluno. Desenvolvíamos projetos muito bons, mas com essa dificuldade de diálogo entre a teoria e a prática, os conteúdos e a produção do aluno, principalmente tratando-se de língua portuguesa. E continuávamos diante do dilema de desenvolver um ensino de língua portuguesa dentro da proposta de teoria da atividade, que fugisse dos pseudoproblemas e alcançasse uma aprendizagem efetiva. Mais uma vez, nos utilizaremos das palavras do professor Sírio Possenti sobre qual poderia ser o objetivo do ensino de língua portuguesa e como aplicá-lo, diz ele:

Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprendemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. É claro que o aprendizado não será muito eficiente se tais atividades forem apenas excepcionais. Mas, se forem constantes, com as cabeças que temos – seja lá o que for que tenhamos

dentro delas, ou associado ao que temos dentro delas – certamente seremos leitores e “escrevinhadores” sem traumas e mesmo com prazer, em pouco tempo. Só não conseguiremos se nos atrapalharem, se nos entupirem de exercícios sem sentido. (POSSENTI, 2000 p. 48-49)

Perguntávamos então, como direcionar “os erros” encontrados na produção escrita dos alunos, de forma que alcançassem uma proficiência na escrita? Os professores tutores apontavam constantemente problemas que encontravam ao corrigirem os relatórios de seus tutorados. Eram problemas como: falta de sentido no texto, má estruturação das sentenças, problemas com ortografia e acentuação, concordância e muitos. E ficamos intrigados, pois muitos dos problemas apontados já haviam sido trabalhados em sala, discutidos e exercitados em tarefas diversas. Comprovamos, com a prática, que mesmo com todas as estratégias e boas intenções, continuávamos trabalhando, dentro de uma proposta da teoria da atividade, com os mesmos aparelhos e instrumentos metodológicos da educação tradicional. Ou seja, toda nossa estratégia se baseava em cima de pseudoproblemas e na fatídica concepção de que o aluno aprenderá para usar quando precisar. Como buscamos resolver então este problema? É o que vamos tratar no tópico subsequente.

## **2.2 A proposta que surge da necessidade**

Em 2010, a escola mantém sua proposta de produção de projetos únicos desenvolvidos pelas áreas de concentração do conhecimento e o sistema de tutoria, implementado no segundo semestre de 2009. Nesse ano a equipe de PCSA foi distribuída pelos projetos e um grupo ficou no ensino fundamental e outro no médio, distribuídos entre o primeiro ano e os técnicos. Foram dois grupos que atuaram ao longo do ano no ensino fundamental, um no primeiro semestre e outro no segundo semestre, mas com poucas modificações, a base do grupo permaneceu. A equipe de PCSA era composta por três professoras de língua portuguesa, sendo uma com habilitação em português-inglês, um professor de artes e uma professora de história. No total, eram 15 professores das cinco áreas de concentração de conhecimento, que se dividiam na tutoria multisseriada dos alunos das quatro turmas da escola, uma de sétimo ano, duas de oitavo ano e uma de nono ano. É exatamente da avaliação e das palavras dos tutores, que começamos a perceber que nossos alunos continuavam apresentando problemas intermitentes com a escrita, mesmo depois de termos trabalhado com as regras de acentuação, termos da oração, concordância nominal. Por que o que se ensinava não era automaticamente aplicado a escrita e percebido pelo aluno? Por que havia um desvio do motivo da aprendizagem de língua portuguesa, que não alcançava a escrita do aluno? O aluno não percebia ou não se utilizava do conhecimento apreendido para desenvolver sua produção escrita, que é por fim das vias o objetivo máximo do ensino de língua portuguesa?

Essa não percepção não era culpa do aluno, mas da estrutura proposta que possibilitava o desvio do motivo da atividade. Como afirmou Leontiev: “Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte.” (IDEM, 2010, p 69). Percebemos que era preciso romper com esse sistema e partir para uma dinâmica que contribuísse para que o aluno percebesse que o ensino de língua tinha uma importância para seu desenvolvimento que ia além dos trabalhos, dos exercícios de fixação e das muitas dinâmicas aplicadas. Os conteúdos e conceitos específicos da língua portuguesa, principalmente de gramática, deveriam contribuir para uma aprendizagem eficiente, objetiva, que focasse na produção escrita do aluno. Como a escrita já era um hábito na escola, resolvemos partir dela para ensinar as regras e estruturas da gramática normativa. Como escrevemos em um artigo anterior:

“... o avanço da produção escrita dos nossos alunos, que passam dos relatos simples e pontuais para a elaboração de textos complexos e extensos, muitos deles ainda com problemas de concordância, ortografia, dentre outros, típicos da fase de aprendizagem da estrutura e das normas gramaticais da língua, rompe com a maior barreira do aprendiz diante da escrita autônoma: o medo de escrever.” (ARAGÃO E LOYOLA, 2010, p 9-10)

Como já desenvolvíamos um trabalho voltado para romper a barreira do medo de escrever, faltava um trabalho que promovesse uma produção textual correta, concisa, coerente, dentro dos padrões da norma culta e tendo como suporte o próprio texto do aluno. Já não era mais o caso de passar regras e conceitos, era preciso fazer o aluno entender o porquê que sua escrita não se adequava aos padrões estabelecidos pela norma culta. Mais uma vez, recorremos a Vygotsky, concordando com suas declarações de que: “Para nós, é bem mais importante ensinar a criança a comer do que alimentá-la hoje. De igual maneira, no processo de

aprendizagem é bem mais importante ensinar a criança a pensar do que lhe transmitir esse ou aquele conhecimento.” (IDEM, 2010a, p 237) Ao dar aos alunos os conteúdos e conceito prontos e mastigados, somente para ele arranjar e arrumar, não ensinávamos-los a pensar, a refletir sobre os mesmos. Teoria e prática precisam caminhar juntas, ou melhor, o ensino deveria partir da prática para em seguida ser sintetizado, reelaborado e internalizado. Precisávamos conciliar a produção textual do aluno com a demanda teórica da língua portuguesa. E não era só marcando ou apontando “os erros” dos alunos, mas encaminhando-os para compreenderem os problemas apontados e superá-los. Para isto propusemos a correção de relatório orientado à pesquisa.

### 3. A Correção de relatório orientado à pesquisa

Como pontuamos a cima, nem todos os professores tutores eram de língua portuguesa e muitos questionavam-se sobre sua capacidade de correção e orientação da produção textual do aluno, que fosse para além do conteúdo e abrangesse a estrutura gramatical. Sendo que a correção gramatical tinha um peso na avaliação do relatório do aluno, somado a outros critérios. Assim, cada professor desenvolveu para si uma estratégia de correção do relatório para ajudar o aluno a compreender os problemas com a estrutura formal da língua portuguesa. Uns optavam por marcar os problemas encontrados, outros corrigiam o que achavam incoerentes e outros pediam orientação aos professores de PCSA/língua portuguesa quando se viam diante de estruturas complexas que eles não dominavam. Passamos a perceber que quem estava em atividade era o professor (o que era muito positivo, tento em vista o cuidado do professor), mas deixava o aluno fora da ação.

Os professores, que optavam por marcar os problemas encontrados e deixar a pesquisa por conta do aluno, reclamavam da falta de retorno e reelaboração do relatório, principalmente quando o aluno tinha múltiplos problemas em seu texto, que acabava tendo quase tantas marcas quanto palavras. Eram linhas e mais linhas sublinhando os problemas. O aluno, já com dificuldade, não conseguia encontrar uma solução para os problemas que não fosse a mais fácil, corrigir os problemas de ortografia utilizando a pesquisa em dicionários, ficando os demais aspectos de fora. Muitos alunos ao refazerem seus relatórios, seguindo a orientação do tutor ou do professor de área, quando se pedia um relatório mais específico, retornavam com os mesmos erros. Visto que não bastava apenas uma correção superficial, era preciso pesquisa, análise e compreensão do problema apontado para superá-lo.

Este quadro nos motivou a propor uma metodologia de correção de relatório que colocasse o aluno em atividade, encaminhasse-o para a pesquisa e contasse com a mediação do professor. Durante a reunião de planejamento dos professores do ensino fundamental, no final do primeiro bimestre de 2010, apresentamos a posposta de correção de relatório orientado à pesquisa. Que explicaremos a seguir.

Como marcar o texto do aluno já era uma constante pelos professores, propusemos uma marcação simbólica, que direcionasse ao invés de somente acusar “o erro”. O objetivo era evitar que o aluno ficasse constrangido e perdido diante de tantas marcas, que não diziam nada, só reforçavam o erro, desestimulavam a escrita e o afastava desse universo. Propusemos uma divisão que direcionasse para uma pesquisa guiada. De acordo com as marcas pré-definidas, o aluno iria pesquisar os motivos que o levaram a escrever e responder qual seria a forma mais adequada convencionada pela gramática normativa, como pode-se observar no *anexo 1*. O objetivo, não era fazer o aluno pesquisar todas as regras de acentuação ou concordância nominal, mas compreender porque, naquele caso específico, aquilo era ou não um problema. O que parecia, a vista, um pouco complicado, deixou muitos professores relutantes diante da proposta, por considerarem muito trabalhoso decorar os símbolos e mesmo distinguir entre seu uso, somado a uma grande quantidade de relatórios que os tutores tinham que corrigir. Nesse momento avaliamos a real necessidade de se produzir tantos relatórios sem um retorno apropriado. Definiu-se uma produção de relatório por blocos de aulas e no fechamento de cada atividade, intercalada por registros pessoais dos alunos. E, no segundo semestre, a proposta realmente passou a ser aplicada e institucionalizada no projeto do ensino fundamental, depois de acordado por todos os professores do projeto.

A proposta seguiria as seguintes etapas: o professor tutor ou professor responsável pela proposição do relatório iria passar a corrigi-lo utilizando-se dos símbolos propostos (ver anexo 2). O aluno receberia de volta o material e, em aulas específicas de aprofundamento de PCSA, seria orientado a encontrar respostas para o problema apontado. Durante as aulas de aprofundamento a turma seria dividida de modo que cada um das três professores de língua portuguesa ficasse com um grupo. Os professores apareceriam como mediadores na busca do aluno pelo conhecimento. O objetivo era transformar o aluno em um investigador, como já proposto por Vigotsky: “Esse sistema de educação sempre coloca o aluno na condição de

investigador, de quem solicita o estabelecimento dessa e daquela verdade e é apenas orientado pelo professor.”(IDEM, 2010a, p 239)

O papel do professor seria de disponibilizar material para a pesquisa, gramáticas, livros didáticos, dicionários, enciclopédia, artigos que abordassem questões de língua portuguesa, dentre outros que servissem como suporte para a atividade e orientar quando o mesmo não conseguisse entender a estrutura ou se perdesse durante a pesquisa, além de confrontar sempre o aluno, questionando se o que ele apontava estava de acordo ou não:

A própria solução da tarefa, 90% da qual cabia antes às obrigações do pedagogo, hoje é inteiramente atribuída ao aluno. Nesse sentido, o plano daltônico de ensino, que transfere do professor para o aluno a obrigação de encontrar e formular as leis científicas, substitui a aula por laboratórios, reduz o papel do mestre a zero (em que ele pode ser substituído por livros, manuais, quadros e materiais pedagógicos afins) e mantém para o mestre apenas a função de organizar e controlar a experiência do aluno; pois bem, do ponto de vista psicológico esse plano é o que melhor corresponde à natureza da educação do pensamento. (VIGOSTKY, 2010a, p 237)

Logo de início, os alunos ficaram um pouco relutantes diante da proposta, visto que seria uma nova maneira de aprender língua portuguesa e todo o trabalho dependeria de sua ação. No primeiro momento explicamos como seria a proposta aos alunos e entregamos uma cópia do material de correção de relatório orientado à pesquisa a cada um. Em seguida, deu-se início ao trabalho com cada aluno em um grupo de orientação.

A princípio os alunos recorriam ao material de pesquisa e se detinham aos aspectos mais fáceis, sem muitas vezes refletir sobre o porquê da estrutura, que era o que queríamos. Se o problema era com a acentuação, o aluno simplesmente recorria ao dicionário, colocava o acento no lugar correto, mas não respondia o porquê, qual a regra por traz daquela estrutura, que era o que esperávamos dele. Quando isto acontecia encaminhávamos o aluno novamente para a pesquisa. Outro problema que se repetia era com o uso das vírgulas, que a maioria respondia que tinha que colocar a vírgula por causa da pausa, da respiração. Então, fazíamos uma série de questionamentos que os levassem a refletir sobre a simplicidade da resposta, que não alcança todos os motivos do uso da vírgula, e redirecionávamos sua pesquisa.

Este foco no aluno, não desconsidera a função do professor, pois percebemos o quanto nosso papel de orientadores era importante nas aulas de aprofundamento. O conhecimento que detemos sobre a disciplina, nos permitia esclarecer as dúvidas dos alunos e suas incoerências sobre o objeto pesquisado, e direcionar para uma pesquisa mais consistente. Newton Duarte deixa bem claro que dentro de uma perspectiva da psicologia histórico cultural as relações de troca são muito importantes. O que vigotsky propõe não é um abandono nem a desvalorização do professor, mas de uma metodologia de ensino que refletisse e reafirmasse o modelo de produção capitalista que precisa de um explorador e um explorado, de um detentor do saber e um oprimido, de um patrão e um empregado, de um padrão em detrimento das variações. Essa inversão é que está posto em dúvida, não o professor, visto que sem o outro na relação social não há educação e humanização.

“...a zona de desenvolvimento próximo é constituída por aquilo que a criança, num determinado momento, não faz sozinha, mas o faz com a ajuda de outros, **inclusive e principalmente do professor**. É por isso que para Vigotski o único bom ensino é o que atua no âmbito da zona de desenvolvimento próximo. Aquilo que hoje a criança faz sozinha, mas no passado só fazia com ajuda, já foi interiorizado e foi incorporado ao nível de desenvolvimento atual.”(DUARTE, 2001, p18, destaque nosso)

Nossa preocupação, enquanto mediadores, era promover esse fazer sozinho, que no campo de língua portuguesa aparece no momento em que o aluno tem de produzir seu texto, fazer-se entender através da língua escrita. É nesse momento que saberemos se ele internalizou ou não as estruturas e regras gramaticais, pois passará a utilizar-se delas. A escrita autônoma do aluno é nosso melhor instrumento de avaliação dentro dessa perspectiva.

Com o tempo, percebermos que os alunos começaram a se adaptar a proposta e visualizar o resultado de suas pesquisas refletidas em sua produção textual, que passaram a retornar sem muitas marcas. É mais do que assimilar a correção gramatical, é compreender como todos os termos da língua se organizam na produção de sentido. É assimilar como esse tipo de gênero textual se organiza, para daí questionar sobre os outros tipos de gêneros e seus elementos constitutivos.

## 6. Conclusão

Como pudemos demonstrar, o processo de adaptação das metodologias, empregadas pelos professores à metodologia da escola, não foi simples nem instantâneo. Sabemos também que ainda há muito a percorrer, mas nos arriscamos em dar os primeiros passos em direção a um ensino que considere o potencial dos alunos, e os coloque como agentes do processo de ensino-aprendizagem, transformando a convencional sala de aula em laboratórios, lugar de trabalho, de se colocar em atividade.

Nossa preocupação é não deixar o aluno limitado só ao que ele apresenta de “erros”, mas sempre buscar ampliar seu conhecimento em torno da língua, para que este utilize expressões e estruturas cada vez mais complexas, que não surgem só da própria análise de seu texto, mas de leitura e contato com materiais e gêneros textuais diversos, os quais trabalhávamos mais especificamente ao longo dos projetos. Ao propiciar um contato dos alunos com leituras variadas, principalmente com as que ele tem menos contato, estaríamos permitindo o conhecimento de expressões escritas diferentes e com outros graus de complexidade, estimulando-os a arriscarem-se, cada vez mais, no uso dessas, também na sua produção escrita.

Esta proposta continuou sendo aplicada no ano de 2011 para as turmas do ensino fundamental. Mas, com algumas adaptações às necessidades do projeto, e mantendo sua estrutura básica: marcação simbólica dos relatórios, momentos de aprofundamento com divisão da turma por grupos. Os alunos, que estavam na escola no ano passado, mostram-se cada vez mais habituados com a pesquisa e satisfeitos com os resultados obtidos. Os alunos novos passam pelo mesmo processo de adaptação à proposta que o grupo anterior. Um aspecto muito relevante, que temos observado, é a relação que os alunos passaram a ter com o erro, este deixa de ser visto como algo ruim, e passa a ser considerado como porta para a descoberta, o primeiro passo em direção ao conhecimento e na busca pela verdade, que é eterna.

## REFERÊNCIAS:

- ARAGÃO, Loide; LOYOLA, Gabrielle. **A produção de relatórios como estratégia para sistematização do conhecimento do aluno**. In: Havana: Pedagogia 2011 – Encuentro por la unidad de los educadores. Simpósio 3: Lenguas, arte, cultura y educación – ART. Havana: ISBN 978-959-304-070-9. p 22-40
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL, **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Bechara, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª.ed. Nova Fronteira, 2009.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Disponível em: <[http://professores.cds.unb.br/omts/conteudo\\_arquivo/020509\\_FF5C08.pdf](http://professores.cds.unb.br/omts/conteudo_arquivo/020509_FF5C08.pdf)> acesse em: 17/05/2009
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1979.
- KAUFMAN, Ana Maria. RODRÍGUES, Maria Elena. Trad. Anajar Rodrigues. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LEONTIEV, A. N. **Atividade Consciência e Personalidade**. Tradução de Maria Silvia Cintra Martins. No sítio de [The Marxists Internet Archive](http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm). Disponível em: <[http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ\\_person/index.htm](http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm)>. Acesso em: 27 de julho de 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Uma Contribuição à teoria do desenvolvimento da psique Infantil**. In Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2010b.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACEDO, Walmirio. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1991.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico. O que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

**Proposta de Consolidação do Programa Pedagógico do Colégio Politécnico da URJ em CABO FRIO**. Cabo Frio, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras e Associação de Leitura do Brasil, 2000.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnia**. In: SEMINÁRIO CHOQUE TEÓRICO, 1897, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na Idade Escolar**. In Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2010b.

ZANELLA, José Luiz. (2003) **O trabalho com princípio educativo do ensino**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP. (Tese de Doutorado em Educação). Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000311548>>. Acesso em: 16 de agosto de 2009.

## **ANEXOS**

Anexo I – Relatório de um aluno do sétimo ano do ensino fundamental do ano de 2010, corrigido com as marcas simbólicas da correção de relatório orientado à pesquisa.

Anexo II – Proposta de correção de relatório orientado à pesquisa entregue para os professores tutores e seus tutorados.

Anexo I

~~5~~ ~~10~~ ~~10~~

Análise

Para mim eu não <sup>mais</sup> ~~acho~~ ou menos.  
Eu acho <sup>mais</sup> ~~acho~~ <sup>ou</sup> ~~acho~~ <sup>menos</sup> porque  
eu participo da aula mas eu acho  
que minha letra é muito ruim e tem  
muitos erros ~~(que)~~ <sup>nomes</sup> ~~de~~ de letra e com  
letra maiúscula, eu sempre erro  
porque já estou acostumado. ~~Eu~~ acho  
que os professores têm que entender e me  
ajudar mas como tem ~~quinqüênica~~ <sup>quinqüênica</sup> e  
a professora de português <sup>cha</sup> ~~que~~ nós  
temos que aprender <sup>em</sup> ~~um~~ <sup>estala</sup>.  
[Eu acho que os professores têm  
que cobrar mais de matemática porque  
eu tenho uma prima que está na  
mesma série de que eu e já está  
aprendendo coisa que eu nunca ouvi  
falar].

O relatório tem alguns que eu  
estou com letra boa <sup>(alguns)</sup> que eu  
estou com letra ruim <sup>(alguns)</sup> e a maioria <sup>(alguns)</sup>  
das relatórios no último tempo minha  
letra fica ruim e acho que os professores  
têm que ensinar um jeito para  
nós ~~fazer~~ ~~como~~ ~~v~~ ~~fazer~~ ~~uma~~ ~~d~~ tempo eu  
me 1<sup>o</sup> tempo.

D

Anexo II –  
CORREÇÃO DE RELATÓRIO ORIENTADO À PESQUISA

Este guia de correção de relatório orientado à pesquisa tem o objetivo de ser um suporte inicial à pesquisa do aluno, a partir das deficiências na escrita de cada um, de modo que estes possam penetrar e entender a estrutura da língua portuguesa de acordo com suas necessidades. A proposta é que o aluno aprenda a partir dos seus próprios erros, busque respostas que possibilitem a supressão de suas deficiências e coloque-se em atividade. Quanto mais detalhada for a pesquisa, maior o campo de aprendizagem e conhecimento do objeto proposto.

A tabela abaixo conta com símbolos que abrangem determinados campos da língua. Uma vez tendo sua palavra, oração ou texto marcado com símbolo indicado, o aluno deverá, partindo das orientações iniciais da tabela, pesquisar e identificar o problema apontado de acordo com as regras e orientações gramaticais, seguindo o padrão da norma culta da língua portuguesa. Para tal se servirá de gramáticas e livros didáticos ou demais suportes que favoreçam a pesquisa.

Como exemplo, destacamos a seguinte oração: A gente  $\sqrt$  fomos ao circo. A marca colocada ao lado do verbo, de acordo com os símbolos propostos na tabela, indica um problema com a concordância verbal. Partindo dessa orientação o aluno deverá pesquisar porque esta estrutura está em desacordo com a norma culta padrão da língua portuguesa. A tarefa do aluno será procurar respostas para os problemas apontados. No caso do exemplo dado, a resposta mais adequada seria: “gente” por ser um substantivo coletivo, irá concordar com o verbo na terceira pessoa do singular, logo a oração ficaria “A gente foi ao circo”.

Símbolo	Estrutura da língua:	Explicações básicas, para futuras pesquisas:
˜	Acentuação	Em língua portuguesa, quando temos mais de duas sílabas em uma palavra, uma será mais forte que a outra, é a chamada <b>Sílabas Tônicas</b> , porém nem toda sílaba tônica será acentuada. Damos como exemplo as palavras PORTa e Táxi, que são paroxítonas, mas só a segunda recebe acento gráfico. Mesmo os monossílabos tônicos terão sua regra de acentuação, uma vez que a distinção entre monossílabos átonos e tônicos irá depender do contexto, pois pronunciados isoladamente serão sempre tônicos. Vejamos as palavras dó x do e dê x de, nas frases: <b>Dê</b> -me o copo <b>de</b> vidro. Só no contexto podemos fazer a distinção. Regras foram estabelecidas, que orientam o uso dos acentos, isso demanda pesquisa e compreensão. Diante de algum apontamento de incorreção pesquise a regra. Lembrando: O <b>acento agudo</b> (´) irá indicar que aquela sílaba será tônica, com o timbre aberto, exemplo: Médico x medico. O <b>acento circunflexo</b> (^) irá indicar que aquela sílaba será tônica, com o timbre fechado, como na palavra: êxodo, supôs e Atlântico. O <b>til</b> (~) irá indicar a nasalidade da vogal, como em: melão, mãe, põe. Outro acento muito utilizado é a crase (ˆ), cujas regras devemos estar atentos.
≠	Grafia	A ortografia é a parte da gramática que nos orienta na escritura ou grafia correta das palavras. Os dicionários são boas fontes na orientação da escrita correta de algumas palavras, mas não explicam o porquê, para tal a pesquisa deverá utilizar outros meios. Algumas vezes, os problemas vão para além da grafia correta, se estendendo para a junção de algumas palavras (hipossegmentação = meupai) ou fragmentação de outras (hipersegmentação = choco late). Outro aspecto importante é o uso correto de palavras com letra maiúscula, assim como a separação de palavras quando chegamos ao final de uma linha, marcando com o sinal (-), para identificar que a palavra foi partida e sua escrita continuará na linha abaixo. Nas sílabas simples, algumas vezes, o simples pronunciar lento da palavra, nos permite perceber a divisão silábica. Já, para a separação das sílabas mais complexas, como os ditongos, tritongos, encontros consonantais e dígrafos, há que se ver a regra. Deve-se estar atento também a problemas de troca de fonemas, o que vai causar dificuldades na leitura do que se quer dizer.
©	Concordância nominal	Algumas vezes escrevemos as palavras corretamente, mas não estabelecemos relação entre elas nas frases. Em língua portuguesa as palavras concordam em número e gênero com o substantivo a que se referem. Ex.: A bananas preta estão maduro. O substantivo feminino bananas está no plural, logo as palavras que se referem a ele, estabelecendo uma relação de determinismo, deverão concordar com ele em gênero e número. No exemplo apresentado o artigo A não sofreu flexão de número, assim como o adjetivo PRETA, já o adjetivo MADURO não sofreu flexão de gênero, fazendo-se as devidas correções a oração ficaria: As bananas pretas estão maduras.
$\sqrt$	Concordância verbal	Assim como os nomes, os verbos vão estabelecer uma concordância com o agente da oração, ou seja, o sujeito da oração, concordando com ele em número e pessoa (Singular/plural e 1ª/2ª/3ª pessoas). Na oração: As bananas pretas estou maduras.

		Temos um problema de concordância, uma vez que o agente “As bananas”, no caso, sujeito da oração, pede o verbo na 3ª pessoa (de quem se fala) do plural. Logo a oração ficaria: As bananas pretas estão maduras.
Ω	Conjugação – modo e tempo verbal	Outro aspecto importante é a adequação da conjugação verbal, pois sua inadequação prejudica o sentido da frase. Como ocorre em: Ontem, eu viajarei para o Rio. O verbo concordou com o sujeito, mas a conjugação, futuro do indicativo, não é apropriada nesta construção que pede o verbo conjugado no Pretérito perfeito: Ontem, eu viajei para o Rio. Para descrevermos uma ação que realmente foi concluída, seja no presente, passado ou futuro usamos o Modo Indicativo. Já ações que geram dúvida ou não possibilidade, usamos o modo subjuntivo. O imperativo é usado para ordem, solicitação e mando. Os verbos podem ser conjugados na 1ª(ar), 2ª(er) ou 3ª(ir) conjugações, de acordo com sua terminação cantAR, vendER, ouvIR. Os verbos regulares sofrem o mesmo tipo de flexão, de acordo com a conjugação a que pertencem, já para os outros, ou seja, os verbos irregulares, a forma não é padrão, e será só com o tempo e com pesquisa que assimilaremos a estrutura correta.
ou	Paragrafação	A abertura de um parágrafo é feita deixando um espaço entre a <b>margem</b> esquerda (e não a folha) e o início do mesmo, sendo este espaço de no mínimo <b>3,0 cm ou dois dedos</b> . Procure escrever sempre até o final das margens. Deve-se evitar o uso de apenas uma frase no parágrafo. Se um texto aborda um tema, a divisão do texto em parágrafos é uma forma de organizar o texto em subtemas. A divisão do texto em parágrafos nos permite desenrolar as ideias em torno desse tema em diferentes aspectos. Muitas vezes, não quer dizer mudança de assuntos, já que as partes do texto giram sobre o mesmo tema, mas uma nova abordagem do mesmo assunto. A falta de atenção às vezes nos faz abrir mais parágrafos que o necessário ou simplesmente começar abordagens novas dentro de um mesmo parágrafo. As marcas ao lado vão indicar problemas internos com a estruturação do parágrafo. As marcações a seguir são para orientar na formulação de melhores parágrafos. Mas do que simplesmente abrir ou juntar parágrafos, procure entender e responder por que isso foi solicitado.
¶	Desfazer o parágrafo, unindo este ao parágrafo anterior.	
[	Abrir um parágrafo novo.	
Ⓟ	Pontuação	Ao escrevermos, utilizamos símbolos que indicam pausas e flexões da voz, evitam confusões e distorções de ideias, além de separarem termos, expressões e orações. É durante a escrita que surgem as dúvidas sobre o uso correto da pontuação. Diante de problemas com a pontuação pesquise a forma mais adequada para seu uso na construção indicada. Os sinais de pontuação são: vírgula (,), ponto (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), ponto-e-vírgula (;), dois-pontos (:), aspas (“”), reticências (...), parênteses ( ) e travessão (-).
{	Problemas com o sentido da construção textual	Um bom texto é produzido buscando a coesão e a coerência, ou seja, buscando a unidade do texto, com continuidade semântica na retomada de conceitos e ideias ao longo da construção. Para a produção de um trabalho mais claro evite repetições e excesso de informações desnecessárias. Se em seus textos aparecerem essa marca, reveja sua construção textual, procure elaborar orações mais claras e sucintas e entender o que tem deixado seus textos confusos.
( )	Palavra desnecessária	Em construções de orações e períodos mais complexos, muitas vezes, por excesso de informação, acrescentamos elementos ao texto, que acabam por prejudicar seu sentido, tornando-o cansativo. Se em sua produção textual aparecer o símbolo ao lado, tente entender porque essa palavra seria desnecessária para tal construção.
?	Falta de palavras ou uso confuso e incorreto de outra palavra	Algumas vezes, durante a produção de um texto, seja por distração ou incompreensão do uso da estrutura proposta, deixamos de escrever algumas palavras, prejudicando seu entendimento. Por exemplo: Cheguei em ? atrasado. Gosto ? bananas. No último exemplo a falta da preposição <b>de</b> , indica um problema com a regência verbal, uma vez que o verbo gostar pede como complemento um objeto preposicionado. Quem gosta, gosta de alguma coisa. Fique atento e não limite seu problema a uma simples distração.