

# E a pontuação? A escrita de crianças do Ensino Fundamental (Ciclo II)

What about punctuation? The writings of Elementary students

---

MARA LUCIA FABRICIO DE ANDRADE<sup>1</sup>

MARIA IRMA HADLER COUDRY<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste texto apresentamos dados de uma avaliação de linguagem realizada em escola pública do estado de SP para desenvolver uma reflexão em torno do que é inerente à patologia e à média. Tomando como norte as questões de pontuação, comparamos textos escolares com textos produzidos por sujeitos com queixas relacionadas a linguagem e a dificuldades de aprendizagem. O que se observa em ambos são problemas muito semelhantes, característicos do processo de aquisição de linguagem. Esses problemas, muitas vezes confundidos com processos patológicos, indicam que o processo de aquisição da escrita não está se consolidando no período adequado (ciclo I), ficando para o próximo nível (ciclo II), quando ou se estagna ou, com intervenção adequada, é passível de continuar a se desenvolver.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pontuação; reescrita; atenção dividida.

**ABSTRACT:** In this paper we present data from an evaluation of language which took place in public schools in the state of São Paulo to develop a discussion about what is inherent

1. Doutorado em Linguística pela Unicamp, Pós-doutorado com o tema *Linguagem, atenção e ensino-aprendizagem: leitura e escrita em foco*. Professora da Rede Estadual de Ensino (Fundamental e Médio — Campinas/SP). *E-mail:* mlfandrade@hotmail.com.
2. Livre-docência em Neurolinguística. Professora Titular do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas; Campinas/SP. *E-mail:* coudry@iel.unicamp.br.

to the pathology and to the grade point average. Taking punctuation issues as a starting point, we compared school texts with texts written by school students with complaints related to language and learning difficulties. In both cases what can be observed are very similar problems of the process of language acquisition. These problems, often mistaken for pathological processes, indicate that the acquisition process of writing is not being consolidated in the appropriate period (cycle I), getting to the next level (cycle II), when it is either stopped or, with the appropriate intervention, it is likely to continue developing.

KEYWORDS: Punctuation; rewriting processes; shared attention.

APRESENTAMOS NESTE trabalho alguns dados estatísticos das crianças da EE André Donatoni, acompanhadas longitudinalmente por uma das pesquisadoras, em grupo, nas salas de aula, ao longo do ano letivo de 2010. Tais dados configuram a escrita, no que há de comum e coletivo, das crianças acompanhadas na escola e se inserem no âmbito do projeto *Linguagem, atenção e ensino/aprendizagem: leitura e escrita em foco* (CNPq 151391/2009-2; Parecer CEP 190/2010)<sup>3</sup>, cuja base de pesquisa é o acompanhamento longitudinal de crianças/jovens, no Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho/IEL/Unicamp)<sup>4</sup> e em uma escola pública de Ensino Fundamental (Ciclo II)<sup>5</sup>.

A avaliação de linguagem, apresentada a seguir, tem por objetivo sistematizar a observação (nascida do cotidiano com as crianças da escola) de que grande parte delas apresenta dificuldades, muitas das quais passíveis de serem atribuídas a sintomas de patologias da linguagem. Nessa direção, como aporte teórico, toma-se a tese *Diário de Narciso. Discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos* (COUDRY, 1986; 1988) entre outros textos (COUDRY, 2007; COUDRY, 2008; COUDRY; FREIRE, 2010) que incorporam um conjunto de autores para pensar — e refinar — a relação entre sujeito, cérebro/mente e linguagem em contextos normais e patológicos de aquisição e uso da linguagem. Por exemplo, princípios

3. O presente projeto se vincula ao Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados (CNPq 307227/2009-0; Parecer CEP 326/2008), coordenado por M. I. H. Coudry.
4. No CCazinho é realizado o acompanhamento longitudinal de crianças e jovens que, embora apresentem dificuldade de entrar para o universo da leitura e escrita, não têm patologia; no entanto, esses sujeitos foram diagnosticados com alguma patologia que afeta a aquisição da leitura e da escrita. São acompanhadas também algumas crianças com quadros genéticos e lesões neurológicas que apresentam sintomas na linguagem escrita. E, paralelamente às sessões coletivas, há reuniões com a família, no mesmo horário das reuniões coletivas com as crianças (COUDRY, 2007; BORDIN, 2010; COUDRY; FREIRE, 2010; COUDRY et al., 2010).
5. EE André Donatoni, situada em Ibaté-SP, em que foram acompanhadas três salas (5A, 5B e 6A).

e pressupostos da teoria de funcionamento cerebral, conforme propostos por Vigotski (1987; 2000; 2004) e por Luria (1970; 1984; 1991), são articulados com uma concepção abrangente e historicamente construída de linguagem (FRANCHI, 1976; 1992) e com a metodologia heurística — a qual inter-relaciona dado e teoria na descoberta do *dado-achado* (COUDRY, 1996) — que aponta direções para a avaliação e o acompanhamento. Para essa avaliação foi feita uma análise de textos escritos a partir de três propostas distintas (Figs 1-3).



Fig. 1. Texto 1: Menino Maluquinho (Quadrinho).  
Produção: Narrativa da história que acontece no quadrinho. Fonte: <http://omeninomaluquinho.educacional.com.br/PaginaTirinha>. Acesso: 2010.

Tais propostas foram apresentadas igualmente para as três salas acompanhadas na EE André Donatoni, as quais constituem a população estudada (5A, 5B, 6A), totalizando, em média, 300 textos analisados. Para sistematizar a análise dos textos, formulamos uma ficha, contemplando, principalmente, aspectos relacionados à aquisição de escrita (segmentação inadequada, substituição de pares mínimos e



Fig. 2. Texto 2: Chico Bento (Quadrinho). Produção: Comentário. Fonte: <http://www.monica.com.br/index.htm>. Acesso em 2010.



Fig. 3. Texto 3: Snoopy (Quadrinho). Produção: Dar sequência à história contada pelo Charlie Brown, mudando o personagem "morcego vampiro" por outro a critério do aluno. Fonte: <http://www.telaquente.com.br/site/snoopy>. Acesso em 2010.

marcas de oralidade) e às marcas formais (emprego de maiúsculas, paragrafação, pontuação).

Em termos mais abrangentes e simplificados, apresentamos os dados calculados em sua média. Entre os alunos que produziram os textos, é possível salientar índices — relativamente altos — de problemas relacionados a processos de aquisição de escrita (Gráfico 1), como segmentação inadequada (17% em média), substituição de pares mínimos (14% em média) e marcas de oralidade (71% em média); e, também, é possível destacar altos índices relacionados à formalização do texto (Gráfico 2), em seus aspectos básicos e influentes na leitura, como paragrafação (34% em média) e pontuação geral (66% em média). Isso sem contar os altos índices de crianças que não fizeram a produção textual, em média 10% nas quintas séries e 30% na sexta, o que nos remete ao estudo do *sujeito que se nega*, do sujeito que, por motivos vários,

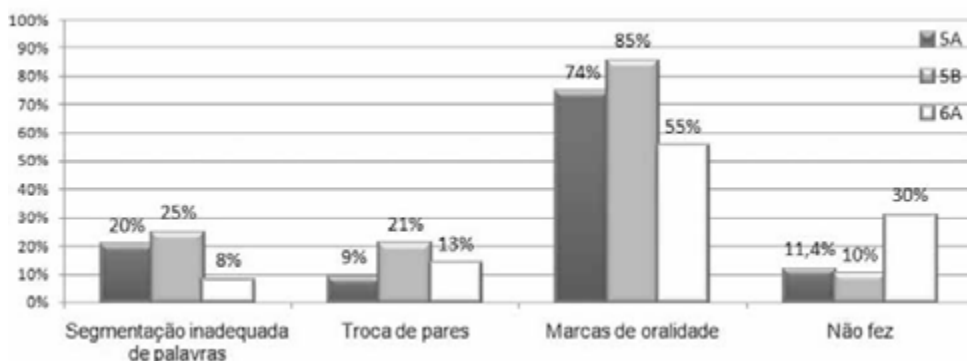


Gráfico 1. Aspectos relacionados à aquisição da escrita.

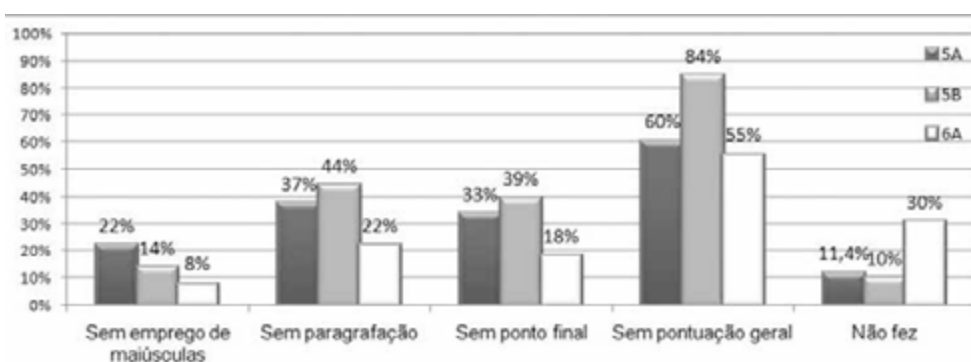


Gráfico 2. Aspectos relacionados a marcas formais.

como, por exemplo, uma história familiar ou escolar tortuosa, não apresenta predisposição, vontade para o estudo (ANDRADE, mimeo)<sup>6</sup>.

O que é saliente nesses dados é o alto índice de marcas da oralidade presente nos textos, o que se reflete, entre outros, em questões ortográficas e ausências de marcas formais de pontuação.

É certo, no entanto, que devemos entender que, se a produção dos alunos se volta mais para a fala do que para a escrita, é porque é compatível com a produção de alunos mais novos, ainda no início do processo de aquisição da escrita (COUDRY, 1987; ABAURRE, 1996; ABAURRE; CAGLIARI, 1985; ABAURRE; COUDRY, 2008). As hi-

6. Texto apresentado no II Encontro em análise do discurso: discursos sobre identidade, 07 e 09 de abril de 2010, na Univ. do Est. do Mato Grosso do Sul (UEMS).

póteses de escrita desses alunos ainda não incidem em regras ortográficas da língua como a relação som/letra (“ch”, “x”; “ss”, “s”, “z”), uso de maiúsculas e minúsculas, uso de pontuação, presença do “r” do verbo no infinitivo etc. Em outros termos, a produção escrita desses alunos revela a variedade linguística de um grupo social distante da norma padrão (ALKMIM, 2009), apesar de o aluno já ter frequentado a escola por quase sete anos.

Ainda nessa direção, Possenti (2005, p.16 e 37) nos fala que no erro do aluno não há aleatoriedade, mas possibilidades “determinadas por fatores históricos, sociais e políticos”, permitidas pela língua em funcionamento; no entanto, considera o autor, se é importante saber que há possibilidade de reflexão diante do erro, mais importante é assegurar mediações com esse sujeito/aluno que possibilitem “o esclarecimento da natureza do erro e sua eliminação progressiva”. E assim é que se deveria proceder, entre tantas outras questões de escrita, também em relação à pontuação.

Cagliari (2007), ao recuperar um pouco do caminho histórico dos usos dos sinais de pontuação, mais especificamente em uma visão gramatical, lembra que a pontuação pode alterar o sentido da frase/texto, trazendo muitas vezes obscuridades e equívocos. Outra questão importante refere-se às letras maiúsculas; conforme Cagliari, por um lado, nem todos os sinais e marcas gráficas desempenham uma função própria da pontuação, mas, por outro lado, um estilo de letra (como, por exemplo, a letra maiúscula) pode exercer uma função típica da pontuação:

Nesse sentido, não entram no conjunto de sinais de pontuação os ícones, os ideogramas, os símbolos, as notações científicas [...]. Por outro lado, um estilo de letra pode exercer uma função típica da pontuação, destacando palavras para a leitura. O uso de letra maiúscula pode indicar fronteira de unidade sintática, etc. Nestes casos, esses elementos são sinais de pontuação. (CAGLIARI, 2007, p.122).

Considerando essa escrita compatível com o processo de aquisição e com a produção de alunos mais novos, as “obscuridades e equívocos”, as ausências de precisão/distinção das ideias e a falta de iniciais maiúsculas é o que encontramos nestes textos com ausência ou inadequação de marcas formais de pontuação, como pode se observar nas seguintes produções (que fazem parte dos dados computados):

## A) EDUARDA ROSA — 6A/PRODUÇÃO (AUSÊNCIA DE PONTUAÇÃO)

cominam - devemos preservar o meio  
ambiente quando colhemos uma  
arvore, devemos plantar outra porque  
no futuro podemos morrer de sede  
nunca matar uma arvore sem  
ser preciso so devemos arrancar  
quando fomos usar em precisão  
se cada pessoa que arrancasse  
uma arvore plantava outra o  
planeta não estava se acabando  
pouco a pouco.

Transcrição do texto:

comentário — devemos preservar o meio ambiente quando colhemos uma arvore devemos plantar outra porque no futuro podemos morrer de sede nunca matar uma arvore sem ser preciso so devemos arrancar quando fomos usar em precisão se cada pessoa que arrancasse uma árvore plantava outra o planeta não estava se acabando pouco a pouco.

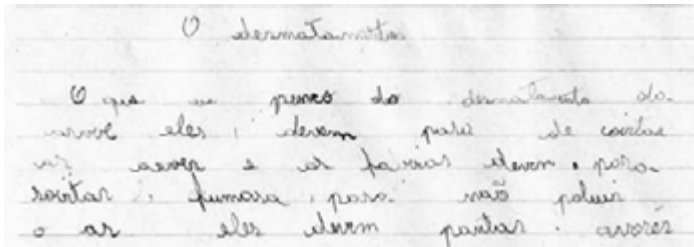
## B) JEFFERSON — 6A/PRODUÇÃO (AUSÊNCIA DE PONTUAÇÃO)

ele quer salvar o planeta  
plantando arvores e não construindo  
Prédios, cidades ainda bem que ele  
more no campo imagine se ele morasse  
na cidade essa foto seria  
completamente diferente voce também  
não acha então cuide  
mais do planeta viu e aprenda  
a recriar o planeta.

Transcrição do texto:

ele quer salvar o planeta plantando árvores e não construindo prédios, cidades ainda bem que ele mora no campo imagina se ele morava na cidade essa foto seria completamente diferente voce também não acha então cuide mais do planeta viu e aprenda a [ilegível] o planeta.

c) LUCAS D. — 5B/PRODUÇÃO (PONTUAÇÃO INADEQUADA)



Transcrição do texto:

*O desmatamento — O que eu penso do desmatamento da arvre eles, devem para de coirtar as arver e as fabricas devem. para soirtar fumasa, para não poluir o ar eles devem plantar. árvores*

Textos com um melhor uso da pontuação, como o que segue, raramente ocorrem dentre os textos que fazem parte dos dados computados.

d) EDUARDA — 5b/ PRODUÇÃO: NARRATIVA DA ESTÓRIA QUE ACONTECE NO QUADRINHO (MELHOR USO DA PONTUAÇÃO)





Transcrição do texto:

*Menino Maluquinho* — O menino Maluquinho estava brincando em seu berço quando saiu e foi engatinhando até à cozinha. Quando ele chegou lá puxou a toalha da mesa e, caiu um monte de panelas: “BLAM!”. No meio dessas panelas, encaixou uma certinho na cabeça do Maluquinho. Então sua mãe chegou e gritou: “Nossa! Quem fez isso com as minhas panelas!?” O espertinho do Maluquinho saiu de fininho. A mãe dele foi procurá-lo e o viu com a panela na cabeça engatinhando, e claro que caiu na risada! “Hahaha” O maluquinho deu uma risadinha e saiu. Aí, começou as fotos, os paparicos e tudo mais. Foi essa a história da panela na cabeça do Menino Maluquinho.

Os dados levantados nessa avaliação de linguagem, feita na EE André Donatoni, quando comparados com o caso de Lucas — citado no livro: *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*, de Dolz et al. (2010, p.83-90) — e com os sujeitos H. S. e A. P.<sup>7</sup>, crianças que foram encaminhadas ao CCazinho com queixas relacionadas à linguagem, levam-nos a refletir o que é inerente à patologia e o que é inerente à média. Segundo Canguilhem:

[...] é normal, etimologicamente — já que norma significa esquadro —, aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto, o que se conserva em um justo meio-termo; daí derivam dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de um espécie determinada ou o que constitui a *média* ou o módulo de uma característica mensurável. (CANGUILHEM, 2007, p. 85).

Nesse sentido, muito do que é comumente tomado por patologia, na verdade, pode expressar a média, o que comumente está se passando com nossas crianças nas escolas. No caso de H. S. (ANDRADE, 2009), encontramos em sua escrita os mesmos problemas relacionados à oralidade/escrita que encontramos nos textos produzidos pelas crianças da escola citada, como questões ortográficas e ausência ou inadequação de marcas formais de pontuação. Esse é também o caso do sujeito A. P., em acompanhamento do CCazinho já há alguns anos, que, apesar de ter muitos avanços, ainda apresenta pontuação inadequada em sua escrita, evidenciando

7. H. S. e A. P., respectivamente, são estudantes da 6ª série em escola pública e da 7ª em escola particular, ambas de Campinas.

um processo de aquisição em andamento, conforme se observa no texto que segue, trecho de um resumo de uma história lida:

E) ANA PAULA — CCAZINHO (PONTUAÇÃO INADEQUADA)

Thai cuidou da sua planta se passou o tempo ela não protava, ele comesou a ficar triste, fazia de tudo para a planta protar, mas nada. Estava chegando a hora de levar a flor para imperador. O Thai resolveu contar a verdade ao imperador com o apoio de seu avô.  
 Thai foi lá todo triste e falou para o imperador que cuidou fez de tudo mais não nasceu o menino chorava. mas o imperador disse meu filho não chore por que você foi o menino que cuidou de verdade, por que eu queimei todas as semente.

Transcrição do texto:

*Thai cuidou da sua planta se passou o tempo ela não protava, ele comesou a ficar triste, fazia de tudo para a planta protar, mas nada. Estava chegando a hora de levar a flor para imperador. O Thai resolveu contar a verdade ao imperador com o apoio de seu avô. Então foi lá todo triste e falou para o imperador que cuidou fez de tudo mais não nasceu o menino chorava. mas o imperador disse meu filho não chore por que você foi o menino que cuidou de verdade, por que eu queimei todas as semente.*

Todos os textos analisados até aqui são a primeira versão escrita pelas crianças, sem ainda qualquer atividade de reescrita e intervenção do professor ou de quem faz o acompanhamento da criança. Nessas condições, e evidenciando os problemas de pontuação que apresentam, há que se considerar, assim como Gruaz (1980 apud CHACON, 1998), os estreitos vínculos entre a pontuação e o domínio prosódico, notando com especial atenção a concepção que tem do papel da pontuação:

Explicam-se, assim, para esse autor, os vínculos entre a pontuação e o domínio 'prosódico' da linguagem. É de destacar, contudo a percepção que Gruaz tem da relativa autonomia de que se revestem escrita e oralidade, expressa na concepção que tem do papel da pontuação: *se, por um lado, a pontuação 'restitui, tão bem quanto mal, o tom da*

*voz humana', ela não deixa de ser, por outro lado, 'uma técnica de substituição total da voz pelo olho' (GRUAZ, 1980, p.9), já que se liga a imagem visual da língua. (CHACON, 1998, p.160; itálicos nossos).*

À luz da reflexão feita por Gruaz, invocamos Freud (1891), em seu estudo sobre as afasias, no qual discute questões de leitura e compreensão, para estabelecer um paralelo com a escrita.

Todos conhecem, por auto-observação, que há vários tipos de leitura, algumas das quais se leva a cabo sem compreensão. *Quando eu leio provas impressas com a intenção de prestar especial atenção às letras e a outros símbolos, o significado do que eu estou lendo me escapa a tal ponto que necessito uma segunda leitura a fundo para corrigir o estilo.* Se, por outro lado, leio um romance que absorve meu interesse, passo por alto todos os erros, e pode acontecer que não retenha os nomes dos personagens que figuram no livro, exceto o que se refira a algum rabisco sem importância ou, quem sabe, a recordação de que eram grandes ou pequenos, e de que continham letras pouco usadas como o x ou o z. Também, quando tenho que ler em voz alta e prestar especial atenção às impressões sonoras de minhas palavras e aos intervalos entre elas, surge o perigo de que me preocupe muito pouco com o significado e, assim que me sinto cansado, começo a ler de uma maneira que o ouvinte segue compreendendo, mas eu mesmo nem sei o que estou lendo. Esses são fenômenos provocados pela divisão da atenção, que tem aqui particular importância, porque a compreensão do que se lê se cumpre através de um caminho tortuoso. (FREUD, 1891; tradução livre).

A ideia é que, na escrita, assim como a leitura, quando se presta muita atenção às letras e aos símbolos, o significado do que se está escrevendo escapa. E o que se pode perceber nos textos dessas crianças é que elas escrevem rapidamente do modo como falam, buscando contemplar o sentido. Nesse sentido, seria na reescrita que se encontraria o momento adequado de pontuar, na medida em que, assim como na leitura, se necessita de uma segunda leitura para corrigir o estilo. É interessante notar ainda, quando Freud fala do distanciamento entre significado e decodificação, o que na escrita se refletiria como significado e codificação, referindo-se a tais fatos como fenômenos provocados pela divisão de atenção. Isso se reflete nos textos das crianças em momentos em que o texto se apresenta truncado; é como se, no momento da escrita, o pensamento não fosse totalmente expresso pela codificação

que faz ao escrever no papel. E aqui, após a escrita, também se realça a importância da leitura do texto produzido e da reescrita.

Em relação à reescrita, é certa a sua necessidade na escola, pois todos os que escrevem (dentro ou fora dela) reescrevem e, na escola, tendo em vista o ambiente de aprendizado, com mais forte razão é preciso reescrever (POSSENTI, 2005; COUDRY; FREIRE, 2005). Mas será que, desde as séries iniciais, a pontuação está em foco nessas atividades? Ou, por ser um aspecto mais formal, a pontuação está sendo relegada a um segundo plano, haja vista os dados levantados na avaliação de linguagem feita na escola?

Dentre todos os sinais de pontuação e demais marcas de escrita apontados por Cagliari (2007, p.122), selecionamos os sinais de pontuação mais básicos e necessários a serem trabalhados na (re)escrita, no caso na produção de textos em ambiente escolar.

Ponto	.
Vírgula	,
Ponto e vírgula	;
Dois pontos	:
Ponto de interrogação	?
Ponto de exclamação	!
Reticências	...
Aspas duplas	“ ”
Parênteses	( )
Parágrafo	<i>espaço inicial (tabulação)</i>
Espaço em branco	
Hífen	-
Travessão	—
Letra maiúscula	<i>Hoje choveu.</i>

Há que se notar aqui, conforme Cagliari (2007, p.124), que, nos tempos atuais, tem-se constatado um uso muito comum dos sinais de pontuação que não acontecia antes: a colocação de mais de um sinal de pontuação em sequência, configurando

“uma forma de dizer sem palavras”. Trata-se de um recurso de amplo uso entre os cartunistas, nas histórias em quadrinhos e, mais recentemente, entre os internautas. Esse uso, quando expresso nos textos escolares, o que é bastante comum, reflete-se como inadequado<sup>8</sup>.

Vale lembrar, conforme Cagliari (2007, p.124-125), que os sinais de pontuação podem ser ordenados e classificados, sendo que as classes baseiam-se nas funções que os sinais têm. Cagliari aponta as seguintes funções dos sinais de pontuação (Quadro 1), dentre as quais as três primeiras seriam as primordiais a serem contempladas nos trabalhos de reescrita de textos em ambiente escolar:

Quadro 1: Funções dos Sinais de Pontuação

1	Sinais sintáticos	São os sinais que delimitam classes e unidades sintáticas, como a oração e suas partes.
2	Sinais semântico-discursivos	São os que marcam as fronteiras de unidades maiores do que a frase, como o parágrafo, os itens de enumerações ou que, por outro lado, servem para a clareza das ideias, por exemplo, desfazendo ambiguidades.
3	Sinais prosódicos	São os que indicam as unidades prosódicas, como os destaques, os grupos tonais, a entoação, as pausas, a concatenação, etc.
4	Marcas sinalizadoras	São os sinais que indicam um desvio do texto para outra parte, a qual deve ser inserida num determinado lugar da leitura, embora fique tipograficamente gravada em outra, como as notas, o asterisco, etc.
5	Sinais tipográficos	São os que auxiliam a leitura, como os espaços em branco que compõem uma página, separadores de palavras, justificação, versos por linhas, etc.

Para Cagliari (2007, p.125), “[...] sem a pontuação, sem dúvida, a escrita seria de difícil leitura e perderia características importantes do jogo de interação entre leitor e escritor, entre linguagem oral e linguagem escrita”. E é exatamente isso que notamos nos textos produzidos pelas crianças. Acontece, porém, que há, além do

8. Exemplo: Dado F — Título de uma produção escrita de A. P.:



jogo de interação entre leitor e escritor, o jogo de interação presente entre o professor, ou quem acompanha, e a criança, nas relações de ensino e aprendizagem.

E o fato é que ensino/aprendizagem é um processo de interação, tanto físico quanto psíquico (VIGOTSKI, 2004 e LURIA, 1991), pois a aprendizagem se dá no sujeito (que compreende e tem *insights*), tendo o outro/mediador um papel significativo ao explicar/evidenciar algo de uma ou outra maneira. Nessa direção, considerando-se o sistema atual e a intenção do professor em ensinar, para além da imposição “ensine” derivada de políticas educacionais, a questão é: para quem ensinar se muitas vezes não há interação? Muitas vezes o professor se defronta com sujeitos (os alunos) que se negam a aprender, não apresentando predisposição e interesse para o estudo, considerando-se, é claro, que essas crianças, entre outros motivos, muitas vezes apresentam uma história escolar ou familiar complicada, que tem efeitos sobre a motivação e o interesse para aprender<sup>9</sup>.

Com índices como os aqui apresentados é necessário cuidado, pois esses não indicam um processo de patologização, mas sim que o processo de aquisição e uso da escrita — considerando-se em especial a pontuação — não está se consolidando na primeira fase do ciclo I (período especialmente destinado a essas questões) e está se estendendo para o próximo ciclo, quando — em segundo plano frente aos novos conteúdos — tende a fixar-se em momentos iniciais do processo. Tal fixação, que tende a ocorrer no ciclo II, não é necessariamente porque a criança não seja capaz, mas porque os interesses da criança e os conteúdos a serem transmitidos pela escola (considerando-se a progressão continuada) passam a ser outros, ficando o processo de aquisição marginalizado e em segundo lugar. No entanto, se a criança tiver oportunidade, a experiência demonstra que o processo não está estancado e

9. Não podemos deixar de observar, conforme os cadernos escolares a que temos acesso, que a falta de interesse da criança pela escrita pode ser, muito frequentemente, devido à metalinguagem que domina o ensino de português - incompreensível para a criança. Um exemplo que podemos aqui apresentar é a transcrição do caderno de R, conforme segue:

Dado G: Trecho do caderno de R, aluno da quinta série de uma escola particular de Campinas-sp.

*Transcrição do texto:*

*Gramática — revisão*

*Para se comunicar por meio de palavras você pode*

falar            ou            escrever

↓

↓

*língua falada            língua escrita*

*Na língua falada você usa sons [ilegível]*

*Na língua escrita você usa sinais*

que pode continuar. É o que acontece, por exemplo, com o sujeito AP, conforme os dados h e i que seguem:

H) ANA PAULA — CCAZINHO (MARCAS DE REESCRITA)

Então Thai foi lá todo triste e falou para o imperador  
que cuidou, fez de tudo mais não nasceu a flor  
mas o menino chorava, mas o imperador disse: — Meu filho!  
Não chore porque você foi o único que cuidou de verdade!  
A planta não nasceu porque eu queimei todas as sementes.

Transcrição do texto:

Então (Thai) foi lá todo triste e falou para o imperador que cuidou (,) fez de tudo mais não nasceu (a flor)(.) (O) o menino chorava(,) mas o imperador disse (: — M) meu filho (! N) não chore por que você foi o único que (cuidou) de verdade (!) (P) porque eu queimei todas as sementes(.

I) ANA PAULA — CCAZINHO (MELHOR USO DA PONTUAÇÃO)

Então Thai foi lá todo triste e falou para o  
imperador que cuidou, fez de tudo, mas a flor não nasceu.  
O menino chorava, mas o imperador disse: — Meu filho!  
Não chore porque você foi o único que cuidou de  
verdade! A planta não nasceu porque eu queimei todas as  
sementes.

Transcrição do texto:

Então Thai foi lá todo triste e falou para o imperador que cuidou, fez de tudo, mas a flor não nasceu. O menino chorava, mas o imperador disse: — Meu filho! Não chore porque você foi o único que cuidou de verdade! A planta não nasceu porque eu queimei todas as sementes.

Em acompanhamento semanal no CCazinho, recebendo intervenção e auxílio na sua escrita, mas também despendendo sua atenção e demonstrando paciência para, a partir da produção inicial (dado h), enfrentar a reescrita (dado i), A. P. chega a uma versão final mais adequada, dando continuidade ao seu processo de aquisição e uso da linguagem.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.) *O Método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Ed. Unicamp, 1996, p.111-163.
- ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na 1ª série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. *Cadernos CEDES*. São Paulo, v. 14, p.25-29, 1985.
- ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares. *Estudos da Língua(gem)* 6, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org>>.
- ALKMIM, T. M. *Língua portuguesa. Objeto de reflexão e de ensino*. Cefiel/IEL/Unicamp, 2009.
- ANDRADE, M. L. F. O “antes” e o “depois” de H. Refletindo Bakhtin na prática: sobre “compreensão responsiva ativa” e aprendizagem. *Círculo — Rodas de conversas bakhtiniana 2009*, São Carlos. Disponível em: <<http://conversasbakhtinianas.blogspot.com/>>.
- BORDIN, S. S. Transtorno de atenção: uma questão presente nos diagnósticos, na família e na escola. *Anais do Seta*, n.4, 2010.
- CAGLIARI, L. C. Os sinais de pontuação. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. B.; MARQUESI, S. C. (Orgs.) *Língua portuguesa: pesquisa e ensino*, v.1. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007.
- CANGUILHEM, G. *O Normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Univ., 2007.
- CHACON, L. *Ritmo da Escrita. Uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso. Discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos*. Tese de doutorado. Unicamp, Campinas, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Diário de Narciso. Discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. Dislexia: um bem necessário. *GEL* 1987. p.150-157.
- \_\_\_\_\_. Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução. *Revista Estudos da Língua(gem)* 6, n.2. p.7-36. Vitória da Conquista, 2008.
- \_\_\_\_\_. O que é o dado em neurolingüística? In: CASTRO, M. F. P. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.
- \_\_\_\_\_. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá? *Anais do 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: CD-ROM, 2007.
- COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Neurolinguística discursiva: pressupostos teórico-clínicos. In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F.; SILVA, M. A. *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: Teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. *O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula*. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F.; SILVA, M. A. *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: Teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- DOLZ, J.; CAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



- FRANCHI, C. Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp, 1976.
- \_\_\_\_\_. Linguagem — atividade constitutiva. *Caderno de Estudos Lingüísticos* 22, p.9-39, 1992.
- FREUD, S. *La afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1891.
- GRUAZ, C. Recherches historiques et actuelles sur la ponctuation. *Langue Française* 45, p.8-15, 1980.
- LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral* I a IV. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos de neuropsicologia*. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro/São Paulo: Livros técnicos e científicos/EDUSP, 1984.
- \_\_\_\_\_. The functional organization of the brain. *Scientific American* 222, n. 3, p.66-78, 1970.
- POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Tradução de José C. Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. A psicologia e a pedagogia da atenção. In: *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

*Recebido em 25 de agosto de 2011 e aceito em 18 de abril de 2012.*