



Por detrás da escrita: análise linguística de uma produção textual do ensino fundamental II

Behind the writing: linguistic analysis of a textual production of elementary school II

Dianne Celi Nonata Rodrigues da Silva¹

Marinalva Vieira Barbosa²

Resumo: Este estudo objetiva, por meio de um olhar que não se limita ao exame da mera superfície do texto, analisar os fatores de textualidade na escrita de um aluno do nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública e periférica localizada no Norte do estado de Minas Gerais. Ademais, busca-se avaliar as escolhas linguísticas que o discente realiza e como as emprega na produção do sentido do texto; e, por último, verificar os conhecimentos adquiridos sobre a escrita e os que ainda precisam ser consolidados pelo estudante. O quadro teórico advém, principalmente, dos estudos de Costa Val (2004); Geraldi (1985); Koch (2007) e Koch e Travaglia (2007). Para a formação do *corpus*, foi aplicada uma proposta de produção textual e, após a realização da primeira escrita, observou-se que as maiores dificuldades do texto escolhido para compor o *corpus* estavam ligadas à coesão e à coerência. Por isso, houve a necessidade de realizar um conjunto de exercícios didáticos voltado para esses dois fatores constitutivos da textualidade. Assim, somente após essa interferência, ocorreu a reescrita do texto que possibilitou identificar uma escrita mais reflexiva e consciente, mas que ainda necessita ser aprimorada. Para isso, no tempo de escolarização que precisa ser percorrido, é importante que o ensino da escrita tenha sempre como foco os aspectos de textualidade.

Palavras-chave: escrita; análise linguística; fatores de textualidade.

Abstract: This study aims, through a look that is not limited to the examination of the mere surface of the text, to analyze the factors of textuality in the writing of a student of the ninth year of Elementary School II of a public and peripheral school located in the North of the state of Minas Gerais. Furthermore, we seek to evaluate the linguistic choices that the student makes and how he uses them to produce the meaning of the text; and, finally, to verify the knowledge acquired about writing and those that still need to be consolidated by the student. The theoretical framework comes mainly from studies by Costa Val (2004); Geraldi (1985); Koch (2007) and Koch and Travaglia (2007). For the formation of the corpus, a proposal of textual production was applied and, after the completion of the first writing, it was observed that the greatest difficulties of the text chosen to compose the corpus were linked to cohesion and coherence. Therefore, there was a need to carry out a set of didactic exercises focused on these two constitutive factors of textuality. Thus, only after this interference, the rewriting of the text occurred, which made it possible to identify a more reflective and conscious writing, but which still needs to be improved. For this, in the time of schooling that needs to be covered, it is important that the teaching of writing always focuses on aspects of textuality.

Keywords: writing; linguistic analysis; textuality factors.

1. Introdução

¹ Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Professora na rede Estadual de Minas Gerais, e-mail: dianne_nonata@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0003-3685-7711>

² Professora Doutora do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, e-mail: marinalva.barbosa@uftm.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3538-8821>.



SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V.

Coexistem, no âmbito escolar, “velhas” e “novas” práticas de ensino de Língua Portuguesa. Isso porque interpretações equivocadas das teorias hodiernas resultam em obsoletas práticas pedagógicas com, apenas, novas roupagens. Nesse cenário, a unidade maior de ensino, que deveria ser o texto, perde espaço ora para o ensino da gramática centrado em frases soltas, ora para propostas artificiais³ de redação que não conduzem o aluno ao aprimoramento da escrita.

Assim, face ao reconhecimento de que “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas” (LISPECTOR, 1998, p.19), o professor deve debruçar-se sobre a escrita do aluno, não com interesse simplesmente estrutural ou para exercer a função de “caçador de erros”, mas com a cuidadosa observância de quem precisa avaliar se o aluno disse o que queria dizer, por que disse aquilo que disse, ou ainda, se esses dizeres são uma soma de frases soltas ou se conseguem produzir sentido ao leitor.

Diante disso, o presente artigo, “Por detrás da escrita: análise linguística de uma produção textual do Ensino Fundamental II”, tem a seguinte questão orientadora: “Como um aluno do nono ano aplica os fatores constitutivos de textualidade em produções escritas?”. Para responder a essa questão de pesquisa, o quadro teórico advém, principalmente, dos estudos de Costa Val (2004); Geraldi (1985); Koch (2007) e Koch e Travaglia (2007).

Nesse sentido, este estudo objetiva, por meio de um olhar que não se limita ao exame da mera superfície do texto, analisar os fatores de textualidade na escrita de um aluno; avaliar as escolhas linguísticas que esse discente realizou e como as empregou na produção do sentido do texto; e, por último, verificar, através da escrita e reescrita, os conhecimentos adquiridos sobre o funcionamento da linguagem escrita e os que ainda precisam ser consolidados no processo de ensino e aprendizagem.

2. Embasamento Teórico

A Linguística Textual toma o texto como unidade básica de manifestação da linguagem e, por isso, ele é tido como objeto particular de investigação dessa ciência.

³ Neste artigo, adotar-se-ão as expressões artificial/artificialidade, empregadas por Geraldi (1985), para designar situações em que se simula o emprego da língua.



SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V.

Texto é “qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução” (COSTA VAL, 2004, p. 01). Em função disso, Geraldi (1985) defende que as atividades que permeiam a sala de aula refletem um falseamento dessa interlocução e, portanto, na escola não se produz texto.

Para Beaugrande e Dressler (1981, *apud* KOCH, 2007) há sete fatores que fazem com que um texto seja considerado um texto, a saber: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Logo, uma análise linguística precisa perpassar a observância desses fatores. Para Koch e Travaglia (2007, p. 21), a coerência

está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

Nessa perspectiva, a coerência, por ser responsável pela construção de sentido textual, bem como pela ordenação lógica, é tida como um elemento fundamental de textualidade. Em uma análise linguística, a observância desse fator torna-se importante porque a coerência não se encontra na superfície textual e reconhecê-la requer uma interação entre a tríade: leitor, autor e texto.

Já a coesão “diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes” (KOCH, 2007, p. 16). Assim, ao mobilizar determinados mecanismos de coesão, é possível assegurar ou retomar elos linguísticos entre os elementos do texto. Dessa forma, analisar esse fator na escrita do aluno faz-se importante, pois essas ligações são responsáveis por assinalar as relações de sentido entre os enunciados.

A intencionalidade “refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados” (KOCH; TRAVAGLIA, 2007, p. 97). Dito de outro modo, esse fator diz respeito à forma como o texto é organizado e quais os efeitos que o autor pretende obter com essa organização, ou seja, trata-se do propósito comunicativo do falante.



SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V.

Outro fator constitutivo de textualidade é a aceitabilidade que está relacionada à atitude do leitor diante do texto. Costa Val (2004) afirma que, para o texto ser aceito e avaliado pelo leitor, os recursos linguísticos utilizados precisam ser compreendidos como um todo inteligível, pois o leitor busca coerência no texto recebido e, concomitantemente, há também uma procura por utilidade e entendimento da mensagem.

A textualidade de uma escrita demanda ainda avaliar se o texto está adequado, pertinente e relevante à situação comunicativa em que ocorre. Desse modo, “cada texto é produzido no âmbito de um processo interlocutivo; por isso, atende aos objetivos desse processo” (SUASSUNA, 2012, p. 1133). Isso significa que, quando se observa a situacionalidade, um mesmo texto pode ser coerente em uma determinada situação e não sê-lo em outra.

A informatividade, por seu turno, “diz respeito ao grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto. Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida” (KOCH; TRAVAGLIA, 2007, p. 86). Isso significa que, para um leitor que domina o tema abordado no texto, provavelmente, a leitura de uma produção com alto nível de previsibilidade trará um baixo nível de informatividade. Porém, para aquela pessoa que não tem nenhum conhecimento sobre o assunto, o texto trará um nível alto de informatividade. Assim, é preciso se atentar quanto ao excesso ou escassez de informações para que não ocorra um prejuízo no entendimento do texto.

O professor, ao analisar a produção textual do aluno, precisa observar o nível de informatividade já que esse fator é um importante aferidor do conhecimento de mundo do discente. Tal conhecimento, que resulta das vivências e aprendizados construídos dentro e fora dos muros escolares, precisa ser encorajado e valorizado no processo de ensino da escrita.

Por fim, a intertextualidade também se mostra indispensável na constituição de textualidade porque é tida como um diálogo entre dois ou mais textos. Costa Val (2004), ancorada nos estudos de Bakhtin (1979), assegura que, mesmo sem o autor perceber com quantos textos fez o seu próprio texto, e, mesmo sem reconhecer todos os textos envolvidos na construção daquele texto que leu, mesmo sem enxergar todo esse processo, há intertextualidade. Posto isso, o arcabouço teórico supracitado subsidiará a



SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V.

realização das análises deste estudo, cujo foco instaura-se sobre as dificuldades linguísticas de um aluno refletidas nos fatores constitutivos da textualidade.

3. Metodologia para construção do *corpus*

A metodologia empregada neste estudo foi iniciada com a montagem do *corpus* constituído de 01 (uma) produção textual, selecionada entre 98 (noventa e oito) textos escritos no nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública e periférica localizada no Norte do estado de Minas Gerais.

Para a produção textual, o tema “*Respeito*” foi apresentado aos alunos através de um recorte, já que a temática carrega consigo uma vasta possibilidade de abordagem. Portanto, a delimitação do tema, sugerida aos alunos, propunha que o estudante dissertasse sobre “*A importância de se respeitar as diferenças raciais*”.

Para prepará-los para essa escrita, foi realizado um trabalho interdisciplinar com a professora de História. Primeiramente, propôs-se a leitura de fragmentos do livro *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019). Depois, ocorreu um debate oral sobre a temática abordada na obra, lembrando passagens do texto lido e episódios de racismo que aconteceram recentemente no Brasil e no mundo. Essa leitura e conversação antecederam a escrita e possibilitaram aferir o que os alunos sabiam e pensavam a respeito do tema.

Esse momento pré-escrita foi organizado ancorando-se na premissa de que “ter o que dizer” é uma condição prévia para o êxito da produção textual (ANTUNES, 2003). Assim, essa etapa do trabalho possibilitou acessar e enriquecer o conhecimento de mundo do aluno sobre a temática.

Durante o processo de seleção do *corpus*, foi realizada uma avaliação geral das produções e o texto escolhido recebeu uma codificação com o intuito de facilitar a análise dos dados e proteger a identidade do discente. Assim, o texto foi codificado como A1, em que A refere-se à palavra aluno e 1 à quantidade de material selecionado.

Faz-se necessário explicar, antes de apresentar a análise dos dados, que os discentes que participaram desse estudo ficaram afastados do âmbito escolar por aproximadamente dois anos, devido à pandemia da COVID-19. Durante esse período, a



SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V.

leitura e a escrita foram deixadas em segundo plano e a ação dos estudantes se resumia em copiar as informações transmitidas pela internet que, por vezes, apresentavam inúmeros equívocos lexicais, gramaticais e conceituais.

Portanto, pensando nas peculiaridades desse público do nono ano, a atividade de escrita propunha a realização de um texto dissertativo. Nessa ocasião, não houve a pretensão de se propor um texto dissertativo-argumentativo, haja vista a necessidade de se construir previamente algumas competências que foram olvidadas durante o distanciamento social.

Realizada a primeira escrita, detectou-se grande número de textos com problemas ligados à coerência e à coesão. Portanto, houve a necessidade de realizar um trabalho pedagógico, ancorado na concepção de análise linguística, com o objetivo de possibilitar aos alunos a construção de conhecimentos sólidos sobre esses dois fatores constitutivos da textualidade. Somente após essa interferência, ocorreu a reescrita dos textos, incluindo o texto selecionado para o *corpus* deste estudo, como será demonstrado nas análises que seguem.

4. Análise dos dados

Para analisar as dificuldades dos alunos, o professor deve passar a relativizar a dicotomia 'certo/errado', proveniente da tradição normativa, e considerar outras explicações, como as provenientes de teorias linguísticas, buscando entender a inadequação presente na escrita de seu aluno (BARBOSA, 2016, p. 40).

Partindo dessa premissa, seguem as análises do texto selecionado cujo foco instaura-se sobre as dificuldades linguísticas de um aluno refletidas na presença ou ausência dos fatores constitutivos da textualidade.

Sigamos, portanto, para a análise do texto⁴:

Quadro 1: A1 – PRIMEIRA ESCRITA

Sem título	
01	De acordo com o dicionário, racismo é o preconceito e discriminação direcionados a alguém tendo em conta sua origem étnico-racial. E esse é um dos maiores problemas que enfrentamos no mundo atual. Aceitar o outro e respeitar os diferentes é o que todo ser humano deveria fazer.

⁴ Neste artigo, os textos foram transcritos como se encontram nos originais de seu autor.



SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V.

02	Todo ser humano é diferente de alguma maneira, basta olhar para o outro e ver essas diferenças. A discriminação racial é um crime, mas a cada dia que passa os casos de violência contra pessoas negras só aumenta, mas esse preconceito não se manifesta apenas como violência, apenas o ato de excluir alguém por sua cor de pele é racismo.
03	Já que a violência não é a única forma de ser racista, muitas pessoas fazem “piadas” acreditando que está tudo bem. Resumir uma pessoa a sua cor de pele é algo horrível que pode destruir a vida de alguém. Respeitar uma pessoa é o mínimo que um ser humano pode fazer, o respeito pelas diferenças é importante para podermos para viver bem, em paz e harmonia.
04	Embora seja difícil, existem algumas alternativas para tentar diminuir essa discriminação como ensinar as crianças desde cedo sobre as diferenças e fazer campanhas contra o racismo.

Observa-se que, em relação à introdução, A1 optou por adentrar a temática apresentando, primeiramente, o conceito de racismo que aparece no dicionário, lançando mão, portanto, da chamada introdução por citação, na qual, mesmo não especificando qual dicionário, A1 confere maior credibilidade ao que será dito, já que informa que tal definição não é pessoal, mas apoiada na palavra de outrem.

Ainda no primeiro parágrafo, A1 lança duas afirmações iniciais, fazendo uso, respectivamente, da primeira pessoa do discurso, na qual se coloca como sujeito no ato de enfrentar; e da terceira pessoa, em que o contexto leva a uma generalização das ações aceitar e respeitar. Esse parágrafo é construído com períodos curtos e a delimitação entre esses períodos acontece pelo uso do ponto final. Assim, o leitor consegue produzir coesão quando identifica, por exemplo, que o pronome possessivo “sua” retoma a palavra “alguém”; da mesma forma que o pronome demonstrativo “esse” remete para o enunciado anterior, mais precisamente para o substantivo “racismo”. Dessa forma, tanto “sua” quanto “esse” são elementos endofóricos, pois os referentes se acham expressos no texto. Ademais, como esses referentes precedem os itens coesivos, têm-se dois casos anafóricos.

No segundo parágrafo, identifica-se uma dificuldade de A1 para fazer uso de mecanismos que assinalem determinadas relações de sentido entre enunciados ou partes de enunciados. Nota-se que A1 optou por fazer uma afirmação no início do parágrafo e finalizá-la sem realizar a tessitura dessa afirmação, sendo uma segunda sentença iniciada sem que haja uma ligação com a sentença anterior. A1 parte do enunciado “todo ser humano é diferente” e chega ao enunciado “discriminação racial é um crime” sem mobilizar um recurso semântico que ligue as duas orações.



SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V.

No entanto, o mesmo não acontece nos períodos posteriores nos quais a conjunção adversativa “mas”, que aparece duas vezes, possibilita a sequencialização coesiva. Contudo, essa construção não pode ser vista como coerente, pois, ao analisar o enunciado, “mas esse preconceito não se manifesta apenas como violência”, é possível deduzir que o objetivo de A1 era expor que o preconceito não se materializa tão somente em agressões físicas. Porém, o enunciado seguinte, “apenas o ato de excluir alguém por sua cor de pele é racismo”, delimita que racismo é somente uma ação de excluir uma pessoa em função de sua origem étnico-racial, abandonando a primeira ideia de que a agressão também seria uma forma de manifestação do racismo. Desse modo, a incoerência foi gerada por dois fatores: (i) a relação de explicação que não aparece na segunda oração; (ii) a relação de contrariar conhecimentos prévios, pois, conforme Koch e Travaglia (2007), a incoerência também ocorre quando se contraria o conhecimento geral, visto que é sabido que o racismo não se revela apenas na exclusão.

Faz-se necessário pensar também que essa incoerência pode ser o resultado de um mero esquecimento de A1, uma vez que, se voltarmos à passagem do texto, uma simples palavra resolveria esse caso de incoerência, a saber: “apenas o ato de excluir alguém por sua cor de pele *já* é racismo”.

No terceiro parágrafo, A1 resgata novamente a ideia de que a violência não é a única forma de ser racista e, agora, apoia-se no argumento de que fazer piadas preconceituosas também é um segmento discriminatório. Tal argumento gera uma intertextualidade que dialoga com o capítulo *Perceba o racismo internalizado em você*, do livro estudado antes da realização das produções textuais.

Ademais, observa-se, ainda no parágrafo terceiro, a mesma deficiência do segundo: a ausência de encadeadores sucessivos que estruturam os enunciados. No entanto, é importante destacar que essa ausência não compromete o entendimento do leitor, pois A1 utiliza muito bem os sinais de pontuação e essa habilidade precisa ser salientada já que esse conhecimento é crucial para tornar o texto inteligível.

No último parágrafo, o conector interfrástico “embora” marca uma relação de concessão com a oração seguinte que, por seu turno, antecede as intervenções propostas pelo autor para diminuir os casos de racismo.



SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V.

Em suma, vê-se que o texto é adequado à *situação* e que, apesar da série, idade e peculiaridades do contato de A1 com a cultura letrada, ele consegue compartilhar com o leitor um razoável grau de *informatividade*. Observa-se ainda que A1 consegue tecer uma *intertextualidade* ao retomar textos orais e escritos e que seu texto é apropriado para a realização das *intenções* diante do leitor. Sobre o fator *coesão*, A1 demonstra dificuldades na mobilização de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga a outra. O texto também apresenta um pequeno problema de *coerência* no segundo parágrafo, mas esse fragmento não compromete o texto como um todo para ser *aceito* pelo leitor como uma mensagem útil e inteligível.

Diante dessas análises que abordam potencialidades e fragilidades da primeira escrita do texto de A1, passemos para a análise da reescrita desse aluno.

4.1 Reescrita

Primeiramente, faz-se necessário salientar que o foco da atividade de reescrita se instaurou somente sobre dois fatores de textualidade, visto que, ao analisar os textos, observou-se que as maiores dificuldades, não só de A1, mas também dos demais alunos do nono ano, estavam ligadas à coesão e à coerência.

Portanto, a reescrita aconteceu após a realização de diversas atividades, individuais ou em pequenos grupos, que possibilitaram uma reflexão sobre como os elementos sequenciadores colaboram para a construção da coerência textual.

Posto isso, vejamos a reescrita de A1:

Quadro 3: A1 – REESCRITA

Sem título	
01	De acordo com o dicionário, racismo é o preconceito e discriminação direcionados a alguém tendo em conta sua origem étnico-racial. E esse é um dos maiores problemas que enfrentamos no mundo atual. Aceitar o outro e respeitar os diferentes é o que todos deveriam fazer.
02	Sabe-se que todo ser humano é diferente de alguma maneira e isso é comprovado quando se olha ao redor. Porém, mesmo sabendo disso, ainda existe a discriminação racial que é um crime que só aumenta. Mas esse preconceito não se manifesta apenas com violência física, pois o ato de excluir alguém por sua cor de pele e as piadas sobre negros já são considerados atos racistas.
03	Resumir uma pessoa a sua cor de pele é algo horrível que pode destruir a vida de alguém. Portanto, o que se deve fazer é respeitar as pessoas e suas diferenças para



SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V.

	podemos viver bem, em paz e harmonia.
04	Embora seja difícil, existem algumas alternativas para tentar diminuir essa discriminação como ensinar as crianças desde cedo sobre as diferenças e fazer campanhas contra o racismo.

Vê-se que, no processo de reescrita, A1 manteve o domínio que já apresentava sobre os mecanismos de coesão referencial e conseguiu desenvolver, mesmo que parcialmente, uma escrita utilizando também mecanismos de coesão sequencial. Houve, portanto, certo progresso no que se refere ao encadeamento das ideias, pois A1 passou a mobilizar recursos linguísticos para ligar as orações.

Além disso, a incoerência, presente no segundo parágrafo da primeira escrita, foi solucionada. Ao colocar a palavra “já”, conforme sugerido pela professora, e unir os argumentos “violência física, exclusão e piadas sobre negros” em um mesmo parágrafo, o texto ganhou fluidez.

Um ponto que ainda precisa ser trabalhado com A1 está ligado à informatividade, pois, como percebido na primeira escrita, A1 compartilha um razoável grau de novidade com o leitor, mas que ainda não é suficiente. Assim, mesmo considerando a série, a idade e as peculiaridades do contato do autor com escrita, como ocorreu, antes da produção textual, um trabalho de leitura e debates sobre o tema, esperava-se um maior domínio das informações. Logo, essa lacuna ainda precisa ser resolvida nas próximas reescritas.

5. Conclusão

A materialidade linguística das produções textuais possibilitou notar que, mesmo ancorado em argumentos frágeis e propostas de intervenção vagas, A1 produz textos dissertativos e aplica, devido ao saber linguístico que dispõe, os fatores de textualidade.

Em contrapartida, a coesão e a coerência se mostraram como princípios de textualidade que necessitam de uma maior atenção durante o processo de ensino da escrita, visto que a análise dos dados revelou que A1, assim como os demais alunos, não utilizava elementos para estabelecer relações semânticas e discursivas entre os enunciados e que, no lugar desses conectores, usava sinais de pontuação e, por isso, a coerência textual como um todo não ficou comprometida. Demonstrando, portanto, que a



SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V.

dificuldade encontrada no encadeamento era minimizada através do domínio de outra habilidade do estudante: a pontuação.

É importante destacar também que as atividades que visaram à solidificação dos conhecimentos sobre a coesão e a coerência, que antecederam o processo de reescrita, possibilitaram a A1 a construção de novas aprendizagens e a aplicação em uma escrita reflexiva e consciente, mas que ainda necessita ser aprimorada. Para isso, no tempo de escolarização que precisa ser percorrido, é importante que o ensino da escrita tenha sempre como foco esses aspectos de textualidade.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOSA, J. B. Meu aluno escreve “peixe”! Contribuições da Fonologia para entender desvios de escrita. *In*: ABREU, A. S.; SPERANÇA-CRISCOULO, A.C. **Ensino de Português e Linguística: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. *In*: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R.; ZANCHETTA, J. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985. 125 p.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2007.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SUASSUNA, L. **Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa**. Perspectiva [online]. 2012, vol.30, n.03, pp.1125-1151. ISSN 0102-5473.



SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V.

Como citar este artigo (ABNT)

SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V. **Por detrás da escrita: análise linguística de uma produção textual do ensino fundamental II.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 9, n. 3, p. XXX-XXX, 2022. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

SILVA, D. C. N. R.; BARBOSA, M. V. (2022). **Por detrás da escrita: análise linguística de uma produção textual do ensino fundamental II.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.