

**Marcas de textualidade e referenciação em textos escritos por alunos de uma turma inclusiva<sup>1</sup>**

**Brands of textuality and reference in texts written by students in an inclusive class**

Luzia Rosa de Souza<sup>2</sup>

**Recebido em:** 05/02/2020

**Aprovado em:** 20/05/2020

**Publicado em:** 02/06/2020

**Resumo:**

Atualmente o que se apregoa na esfera educacional é de que todas as escolas devem ser inclusivas, a fim de se ter um ensino justo e igualitário. No entanto, o que se percebe é que há um discurso velado no âmbito escolar que pressupõe que pessoas com deficiência intelectual não conseguem desenvolver a mesma habilidade escrita que os alunos sem deficiência. Isto implica numa inclusão excludente entre as quatro paredes de uma sala de aula. Diante do exposto, este artigo investiga por meio de análise textual se de fato existe uma diferenciação alargada em relação ao processo comunicativo na escrita dos alunos em turmas inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O corpus é composto por textos de alunos com deficiência intelectual e sem deficiência. As análises partem do princípio do que é um “bom texto” para Antunes (2011) dentro da perspectiva sociocomunicativa e das teorias bakhtiniana de que o processo comunicativo emerge de uma relação dialógica. Após as análises, segue-se a proposição de um plano interventivo com atividades voltadas para a resolução dos problemas encontrados nos textos analisados. Cabe ressaltar que o foco é a dimensão discursiva e os aspectos de textualidade, ou seja, se o texto cumpre seu papel comunicativo de interação social.

**Palavras-chaves:** Análise Textual; Alunos com Deficiência; Textualidade.

**Abstract:**

inclusive in order to have a fair and equal education. However, what is noticeable is that there is a veiled discourse in the school context, which assumes that people with intellectual disabilities cannot develop the same writing skills as students without disabilities. This implies an exclusionary inclusion between the four walls of a classroom. Given the above, this article investigates through textual analysis whether there is indeed a wide differentiation in relation to the communicative process in the writing of students in inclusive classes in the Early Years of Elementary School. The corpus is composed of texts by students with intellectual disabilities and without disabilities. The analyzes start from what is a “good text” for Antunes (2011) within the sociocommunicative perspective and Bakhtinian theories that the communicative process emerges from a dialogical relationship. After the analyzes, the proposition of an intervention plan with activities aimed at solving the problems found in the analyzed texts follows. It is noteworthy that the focus is the discursive dimension and the aspects of textuality, that is, if the text fulfills its communicative role of social interaction.

**Keywords:** Textual Analysis; Students with Disabilities; Textuality.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado à disciplina Texto e Ensino da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

<sup>2</sup> Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. <https://orcid.org/0000-0002-3194-2936>. E-mail: luzarosasouza@gmail.com

SOUZA, L.R.;

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como escopo a reflexão sobre algumas das bases teóricas que propõem o ensino do texto escrito a partir da perspectiva sociocomunicativa, tendo como referência autores como Bakhtin (2003), Koch; Elias (2016) e Antunes (2011); bem como análises de textos escritos por alunos de uma turma inclusiva do 4º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no Distrito Federal<sup>3</sup>.

Tendo em vista que o trabalho em Sala de Recursos, propus conhecer e analisar o processo de escrita textual, tanto em estudantes sem deficiência quanto em alunos com deficiência intelectual, uma vez que estes estão inseridos no mesmo ambiente escolar. Sendo a Sala de Recursos o *locus* do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e que este atendimento é uma complementação e suplementação das atividades propostas nas classes comuns, a proposta é oportunizar um aprendizado significativo da língua portuguesa.

Após as análises textuais aqui apresentadas, seguir-se-á uma proposta de atividade com a finalidade de minimizar ou sanar as dificuldades apresentadas nos textos analisados. Assim, o artigo em questão faz uma análise diagnóstica de quatro textos escritos à luz das propriedades de textualidade e referenciação com intuito de averiguar se os textos analisados apresentam relevância comunicativa e progressão discursiva por meio dos processos anafóricos e de categorização.

Entende-se que quando o trabalho textual é bem direcionado, voltado para as interações discursivas, pautado em análises diagnósticas e na reescrita, contribui de forma significativa para que todos os alunos possam se tornar escritores competentes, ou seja, alunos capazes de produzir textos coerentes e com função comunicativa.

### 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com o princípio bakhtiniano, o processo comunicativo emerge de uma relação dialógica, através das manifestações que ocorrem por meio dos enunciados,

---

<sup>3</sup> A referida instituição escolar é o Centro de Ensino Fundamental 301, localizada na Região Administrativa Recanto das Emas do Distrito Federal-Brasil.

**SOUZA, L.R.;**

sendo estes influenciados por discursos que dependem do contexto enunciativo. Nesse sentido, a sala de aula é um local propício para o campo da interação, o que favorece a aprendizagem da produção textual escrita e oral, visto que para Bakhtin não há texto sem discurso, nem discurso sem texto, conforme podemos constatar nesta afirmação:

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 274)

Em outras palavras, “o texto é a manifestação de um discurso. Assim, o texto pressupõe logicamente o discurso, que é, por implicação, anterior a ele” (FIORIM, 2017, p. 148).

Consoante ao raciocínio de Bakhtin (2003), Antunes (2011) defende as interações enunciativas como forma de textualidade, como ações concretas de comunicação. Desta forma, é possível perceber que as atividades humanas partem do princípio comunicativo e funcional, motivos pelos quais o ensino da língua portuguesa precisa estar estritamente correlacionada com os propósitos que se fazem necessários dentro do contexto social, ou seja, vinculados às práticas textuais em circulação.

Koch e Elias (2016) também comungam dos mesmos princípios seguidos por Bakhtin (2003) e Antunes (2011) ao considerar a linguagem como instrumento de interação entre os sujeitos.

Linguagem é interação e seu uso revela relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor etc. (KOCH; ELIAS, 2016, p.13)

Com base nessas informações, podemos afirmar que por meio das interações sociais o texto é produzido. Portanto, o ensino textual em sala de aula não pode ocorrer descontextualizado, sem nenhuma relação com o interlocutor.

Sendo assim, trabalhar produção de textos em sala de aula consiste em sistematizar as diversas situações de interações em que os alunos são partícipes, como por exemplos os bilhetes e ou recados que circulam entre eles, as fichas preenchidas na biblioteca ou secretaria, os argumentos orais bem elaborados para



**SOUZA, L.R.;**

convencer pais ou professores sobre algo que lhes interessam. Isto significa que estamos sempre produzindo textos, sejam orais ou escritos. Nessas práticas sociocomunicativas surgem os gêneros textuais ou gêneros discursivos.

Vale ressaltar que o ensino a partir dos gêneros textuais deve estar intimamente ligado a sua função social, comunicativa e funcional e não apenas ao estudo de sua estrutura composicional e gramatical. Em outras palavras, cabe o cuidado mencionado por Fairchild (2012) no sentido de se ter precaução em relação a sobreposição que alguns gêneros têm tido dentro das salas de aulas, causando detrimento à diversidade textual e discursivo presente nas interações sociais.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Mendonça (2007) reforça a importância da presença dos gêneros nas aulas de língua portuguesa, desde que seja priorizado sua função comunicativa e não apenas suas estruturas formais. A autora ainda menciona que o ensino por meio dos gêneros possibilita a prática da análise linguística (AL) e deixa claro que

A prática de análise linguística pode se converter numa ferramenta importante para auxiliar os alunos na percepção dos pontos em que podem melhorar seu texto e na mobilização dos conhecimentos que lhes permitam fazer as mudanças devidas (MENDONÇA, 2016, p.40).

Nessa perspectiva, percebe-se que escrever exige análise e reescrita. Para tanto, a avaliação torna-se crucial para que se tenha êxito na escrita. A avaliação que se espera aqui não é aquela que avalia o produto final, mas sim a diagnóstica. Esta revela as potencialidades e fragilidades dos estudantes e conduz o professor no sentido de encontrar soluções para as dificuldades encontradas, bem como permite ao aluno aperfeiçoar seu desempenho escolar. Luckesi (2000, p. 35) reforça essa tese ao mencionar que “com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade”.

Diante das afirmações de Luckesi (2000), infere-se que a avaliação diagnóstica promove a inclusão e a emancipação do sujeito, pois esta forma de avaliar direciona a prática pedagógica para a análise linguística, e esta, por sua vez favorece a reflexão e a reescrita do texto de forma que o aluno, por meio da mediação do professor, consiga fazer as mudanças necessárias e assim, sinta segurança ao fazer uso da sua língua.

SOUZA, L.R.;

Desta forma, fica evidente a importância da prática de análise textual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa de 1ª a 4ª séries, também menciona que a reescrita ou reelaboração é decorrente da análise e da reflexão, e estes são fatores primordiais para o aprendizado da língua.

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). (BRASIL, 1997, p. 53)

Feitas as ponderações iniciais, cabe informar que as análises textuais presentes neste artigo partem do princípio do que é um “*bom texto*”, “aqueles que apresentam coerência, relevância comunicativa e adequação contextual” (ANTUNES, 2011, p. 38). Portanto, as análises textuais não terão como caráter prioritário os aspectos ortográficos e gramaticais, o que convém lembrar que:

Analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. (ANTUNES, 2011, p. 49)

Partindo desse princípio, o foco é a dimensão discursiva e os aspectos de referenciação. Dimensão discursiva no sentido de verificar se o escritor de fato cumpre seu papel comunicativo de interação social; enquanto a análise de referenciação será por meio dos elementos anafóricos e de categorização, posto que estes dizem respeito à capacidade de progressão argumentativa, com o objetivo de que o texto seja coerente e não um aglomerado de palavras soltas e sem nexos.



**SOUZA, L.R.;**

## **2. A CONSTRUÇÃO DO CORPUS**

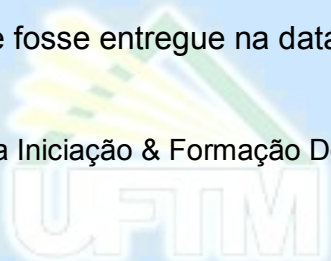
O corpus analisado neste artigo é composto por quatro textos de alunos de uma turma inclusiva do 4º ano do Ensino Fundamental, sendo dois textos escritos por alunos com deficiência intelectual e dois por alunos sem deficiência. Essas produções foram coletadas em maio de 2019 em uma instituição pública de ensino, situada em região periférica do Distrito Federal.

A turma em que os textos foram coletados é uma Classe de Integração Inversa, ou seja, turma reduzida por ser composta por alunos com deficiências. O 4º ano A tem quinze alunos, dois com deficiências intelectual, uma aluna cadeirante e com paralisia cerebral e um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os textos selecionados dos alunos com deficiência se justificam em virtude dos educandos possuírem a mesma deficiência, no caso, a intelectual. Outro motivo para tal escolha foi a história de segregação escolar que as pessoas com deficiência enfrentaram ao longo dos anos e que de certa forma ainda enfrentam, haja vista que muitos acreditam que o deficiente intelectual não é capaz de aprender a ler e escrever de forma competente. A escolha dos textos dos alunos sem deficiência ocorreu de forma aleatória, visto que a proposta é analisar e comparar a escrita textual dos dois grupos de estudantes, sem deficiência e com deficiência intelectual.

## **3. METODOLOGIA**

O presente trabalho se desenvolveu numa linha de pesquisa qualitativa, em formato de estudo de caso, de modo que a coleta de informações se deu ao longo do processo de estudo. Nesse sentido, foi feita a análise da escrita textual dos alunos do 4º ano A do Ensino Fundamental nos anos iniciais para, posteriormente, de forma interventiva, contribuir para que esses estudantes possam utilizar a língua de forma funcional adequando-a ao contexto situacional. Considerando que as atividades textuais devam ocorrer a partir de ações concretas dentro das interações sociais, escolhemos o Dia das Mães para que os estudantes escrevessem um bilhete as suas respectivas mães, e que de fato esse bilhete fosse entregue na data comemorativa mencionada.





SOUZA, L.R.;

#### 4. ANÁLISES TEXTUAIS

Reitero que, a fim de objetivar as análises, não serão analisadas todas as propriedades de textualidade mencionadas por Antunes (2011). Limitamos-nos às marcas de textualidade, as quais julgamos essenciais para que um texto cumpra de fato sua função social, sendo estas: coerência, intencionalidade e a situacionalidade. No quesito coerência, serão analisados os processos de referenciação postulados por Ciulla ao considerar que:

a referência é um processo de negociação realizado pelos falantes no momento da interação, à medida que o discurso se desenvolve. Aqui, não interessa saber se a representação do mundo é adequada, nem se trata, simplesmente, da questão da interpretação pelo contexto; interessa, antes, discutir a maneira como se dão as atividades cognitivas e interativas que os falantes praticam ao se referirem ao mundo através da sua fala. (CIULLA, 2014, p.248)

Sendo assim, os aspectos de referenciação serão em função de verificar se o texto progride ou não, se há elementos de categorização, referentes anafóricos ou dêiticos que sinalizem que os estudantes foram capazes de acionar conhecimentos linguísticos, extralinguísticos, isto é, outros conhecimentos de cunho cultural e ou pessoal.

Os quatro textos selecionados, doravante denominados de T1, T2, T3, e T4, estão transcritos abaixo com grifos meus. A cópia desses textos com a escrita original encontra-se nos anexos.

O T1 transcrito abaixo foi escrito por um aluno com deficiência Intelectual.

**Mamãe você é**  
a **mulher** da minha  
vida a **senhora** é tudo  
para mim é uma **flor**  
que deus me deu  
Eu **te** amor muito  
mesmo Eu gosto  
muito de **senhora**  
Eu gosto muito grande (Transcrição do T1)

Através da escrita do T1 é possível perceber que o seu texto tem função comunicativa, em virtude do filho estabelecer uma relação de interação com a mãe ao

SOUZA, L.R.;

iniciar com o vocativo “**mamãe**”, e também ao separar claramente os interlocutores, o termo ‘mamãe’ dentro do corpo do texto e o nome do emissor em linha separada no final do texto. Essa estrutura e a direção comunicativa da redação mostra que a criança já se apropriou do sistema de escrita textual. Quanto aos aspectos referenciais, nota-se que o aluno é capaz de categorizar determinados termos, ao referir-se a **mamãe**, como sendo pertencente à categoria **mulher**. Outro aspecto importante é a relação que o escritor estabelece ao comparar a figura feminina com uma flor. É possível também perceber o fator extralinguístico quando o aluno se refere a figura materna de **senhora**, numa referência tida como forma de respeito e tratamento adequado aos mais velhos. O termo **mamãe** é retomado algumas vezes pelas expressões anafóricas **você**, **te** e **senhora**. Em síntese, essa produção pode ser considerada um *bom texto*, isto porque apresenta elementos de textualidade e referenciação, pois é coerente e atende ao propósito comunicativo do gênero textual pedido.

O T2 é de uma aluna com deficiência intelectual

*Nae e teamo nuto bi ogado poda da  
a vida a siobra é igo a copo siqui baro  
a siosito nesipedidecupa tenio de a  
siobra teveque tabra coagete i epo um  
nutivo nania e nutolegal te ano.* (Transcrição do T2)

No primeiro momento, poderíamos dizer que a produção escrita da aluna não corresponde a um texto, visto a grande quantidade de desvios ortográficos apresentados e também pelas constantes marcas de oralidade presentes na escrita. No entanto, foi solicitado que a aluna lesse seu texto em voz alta. Nesse momento, fica claro que o texto não é formado por palavras soltas; há uma sequência, embora aparentemente não seja tão lógica. A partir desse entendimento é possível verificar que a aluna expressa no texto intenção em transmitir um recado a sua mãe, isso pode ser observado no trecho “**Nae e teamo nuto bi ogado poda da a vida**”, tal trecho pode ser compreendido da seguinte maneira: **mãe, eu te amo muito. Obrigado por (me) dá a vida**. Diante dessa observação, podemos afirmar que o texto da aluna cumpriu o propósito comunicativo porque seu bilhete tem um destinatário (**mãe**) e emite a mensagem de agradecimento e consideração (**obrigado por me dá a vida e eu te amo muito**), além de apresentar a despedida e assinatura do emissor (**te ano/BV**). A referenciação é notada no trecho “**a siobra é igo a copo siqui baro**”, aqui a tradução pode ser “**a senhora é igual a (um)**



SOUZA, L.R.;

copo (que) se quebra”. Neste trecho, o termo “*senhora*” é elemento anafórico, pois retoma o termo “*mãe*”. Outro aspecto relevante é a metáfora empregada no discurso ao comparar a mãe ao copo quando se quebra. Nesse período, vemos a presença do extralinguístico, uma vez que a aluna incorpora na sua produção textual o discurso de que a mulher é um ser frágil, e a mãe, pelo fato de ser considerada ainda mais sensível pode até se quebrar em virtude das preocupações ou desapontamentos com os filhos. Esta constatação é comprovada no seguinte recorte do texto “*a siosito nesipedidecupa tenio de a siobra teveque tabra coagete i epo um nutivo nania e nutolega*” traduzindo “*assim isto (quando acontece) não pedimos desculpa ... a senhora teve que está brava com a gente e por um (esse) motivo... é muito legal*”. A estudante tenta explicar que quando a mãe “se quebra”, os filhos não pedem desculpa, então ela fica brava. É notório que o bilhete do T2 apresenta elementos que o constitui como texto, em razão de ser intencional e apresentar aspectos de relevância comunicativa, porém apresenta falhas na coerência, devido às quebras na construção de sentido apresentada no momento a seguir: *a siosito* (*assim isto*), isto o quê? Não se estabelece a que se refere “isto”. Outra lacuna é quando a aluna explica o porquê da mãe ficar brava e logo em seguida diz “*epo um nutivo nania e nutolega*”. Fica a dúvida, a mãe é muito legal porque ficou brava ou “*e por um motivo*” seria outro fato não elencado no texto? Assim, apesar do T2 conter elementos de textualidade e de referenciação, tais elementos nem sempre estabelecem encadeamentos de sentido. Por isso, esse texto é um exemplo claro de uma produção que necessita de intervenção, com o intuito de ajustar o discurso à sua função comunicativa, já que o texto adequado para Antunes (2011) é aquele que traz um grau de informatividade adequado às suas circunstâncias de circulação.

Os textos seguintes, T3 e T4 foram escritos por alunos sem deficiência.

*Mãe* você sempre cuida de mim então eu te agradeço por tudo que você fez por mim tchu.

Beijos! eu te amo.

Assinado:

10/05/2019 (Transcrição do T3)

Mãe,

Te amo muito a senhora

É a melhor mãe do mundo

Inteiro.

Beijos e abraços, 10 de maio de 2019 (Transcrição do T4)

SOUZA, L.R.;

Nos textos T3 e T4, observa-se de forma clara o atendimento ao propósito comunicativo estabelecido pelo gênero textual solicitado, já que os bilhetes citados acima apresentam intencionalidade e funcionalidade presentes nas mensagens, “**Mãe você sempre cuida de mim então eu te agradeço por tudo que você fez por mim**” (T3) e “**Te amo muito a senhora É a melhor mãe do mundo Inteiro**”. A referenciação aparece nos termos “**te**” e “**você**” do T3 como retomada anafórica da expressão **mãe**. No T4, a expressão “**senhora**” é elemento dêitico social que categoriza o termo mãe e pode ser considerada também como elemento extralinguístico, pois o aluno a utiliza como forma de respeito, conceito este presente nos discursos da nossa sociedade brasileira. Mesmo sendo textos simples e objetivos, são considerados *bons textos* dentro da perspectiva da textualidade e da referenciação por apresentar coerência, relevância comunicativa e adequação contextual.

Considerando as análises realizadas é possível constatar que, tanto nos textos dos alunos com deficiência quanto nos textos de alunos sem nenhuma deficiência, há presente a tríade para a formação de um *bom texto*, conforme citado em Antunes (2011, p. 38): *coerência, relevância comunicativa e adequação contextual*. Outro fator de concordância entre os textos analisados está no campo da referenciação, visto que as retomadas anafóricas e as categorizações, geralmente são as mesmas. Diante da constatação de que a prática da escrita presente nas interações discursivas, de um modo geral, é similar nos textos dos dois grupos de alunos (deficientes intelectuais e não deficientes) fica o questionamento em relação ao discurso dominante de que o aluno com deficiência intelectual não é capaz de produzir textos com a mesma qualidade discursiva dos demais estudantes.

O ponto de diferenciação entre os dois grupos de alunos é marcado pelos traços ortográficos e da coordenação motora fina, diferenciais estes presentes devido aos erros ortográficos do T2 e do traçado desconexo no T1. Em contrapartida, ao analisar os textos a partir de sua função sociocomunicativa, verifica-se que os alunos com deficiência Intelectual foram capazes de explorar os aspectos de textualidade e de referenciação tanto quanto os alunos sem nenhuma deficiência.



SOUZA, L.R.;

## 5. PROPOSTA DE ATIVIDADES INTERVENTIVAS

Após avaliação diagnóstica dos textos T1, T2, T3 e T4, constata-se que todos apresentaram marcas de textualidade, uma vez que os alunos foram capazes de cumprir seus objetivos ao escrever um bilhete as suas mães e assim, o propósito comunicativo do gênero textual foi alcançado. Contudo, por meio das análises, verificou-se também falhas de coerência, principalmente no T2 e desvios de ordem gramatical e ortográficos em todos os textos. Entretanto, como o objetivo nesse momento é avaliar a dimensão discursiva dos textos, a ênfase será em atividades que possibilitam ao aluno escrever textos que cumpram com sua função comunicativa e interativa.

Com base nessas proposições, as propostas de atividades abaixo elencadas são de cunho linguístico e não meramente gramatical, isto é, atividades epilinguísticas. Este tipo de atividade é defendido por Geraldi (1997, p.23) ao dizer que “As atividades epilinguísticas são aquelas que também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”. Portanto, são atividades reflexivas sobre o uso da língua.

Considerando o exposto acima, segue-se a proposta de atividades para trabalhar coerência em textos escritos. Convém mencionar que ao trabalhar com atividades reflexivas de cunho linguístico torna-se possível abordar todos aos aspectos da língua, inclusive os gramaticais e ortográficos. Reforço ainda que, a fim de não distanciarmos do objetivo inicial, o foco neste momento será apenas o discursivo.

### PLANO DE ATIVIDADES INTERVENTIVAS

**Tema:** produção de texto

**Gênero:** bilhete

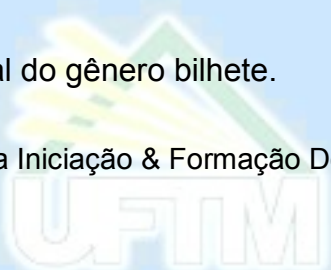
**Aspecto de textualidade a ser trabalhado:** coerência

**Turma:** 4º ano do Ensino Fundamental

**Cronograma:** 4 etapas em 2 dias

**Objetivo geral:**

Reconhecer a função social do gênero bilhete.





SOUZA, L.R.;

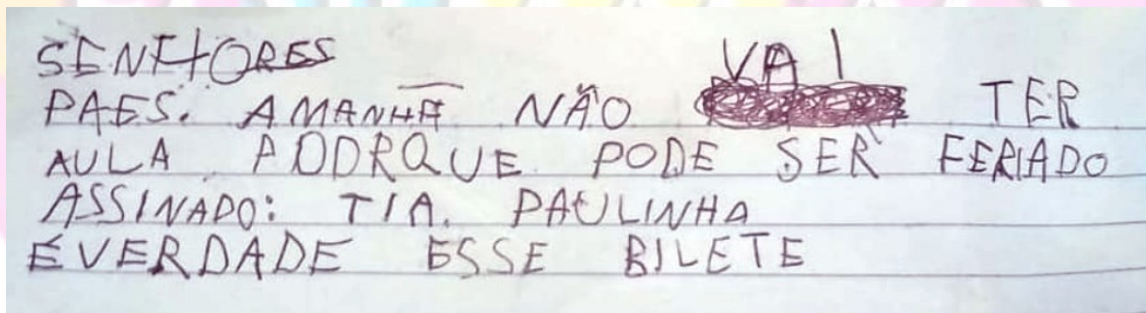
**Objetivos específicos:**

- Compreender que para o texto ter sentido é necessário alguns elementos linguísticos, como palavras, pontuação ou outros elementos usados para a construção de sentido do texto.
- Produzir bilhetes coerentes e que atendam ao processo comunicativo esperado.

**1º etapa/1º dia**

Essa semana vamos trabalhar com um texto bem conhecido. Esse tipo de texto é uma forma de comunicação e é muito utilizado por todos nós.

Observem! (projetar a imagem abaixo no quadro).



Fonte: Disponível em < <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2018/08/23/menino-de-5-anos-manda-bilhete-em-nome-da-professora-para-nao-ir-a-escola-pode-ser-feriado.ghtml>>. Acesso em: 19 de jul.2019.

Vocês já ouviram falar deste texto? Ele foi postado na Internet e também passou em alguns programas na televisão.

Vamos conversar sobre este texto. Serão feitas algumas perguntas sobre ele. Pensem antes de responder.

- Que texto é esse? É uma receita? Uma carta? ...Então, é um bilhete.
- Nós já escrevemos bilhetes. E receber? Quem já recebeu algum bilhete? De quem? Qual era a finalidade?
- Para que servem os bilhetes?
- Neste bilhete que vocês observaram, para quem ele foi escrito?
- Quem escreveu? Por que ele foi escrito?
- Qual a mensagem do bilhete?
- Será que quem recebeu esse bilhete compreendeu a informação?

SOUZA, L.R.;

- Vamos analisar a escrita?
- O texto tem sentido? O que está faltando nesse bilhete para que a informação fique completa?
- No bilhete, o aluno informa aos pais que amanhã não haverá aula. Qual é o dia que supostamente não haverá aula?
- A informação “pode ser feriado” é correta? Por que sim? Por que não?
- Quando a criança diz “É verdade esse bilhete”, qual a intenção do autor do bilhete?
- Tem alguma palavra escrita no bilhete diferente da escrita padrão, aquela do dicionário, dos livros, etc.? Como essa ou essas palavras são escritas?
- Falta algum sinal de pontuação? Qual? Em que local no texto podemos colocar sinais de pontuação?
- O que vocês acharam desse bilhete? A mensagem é verdadeira?

### **2ª etapa/1º dia**

Vamos reescrever juntos o bilhete apresentado de forma a completar as informações que vocês observaram que estão faltando e organizar as palavras para melhorar o sentido.

Quando analisamos um texto escrito, pensamos nos elementos que faltam e na organização desses elementos e depois fazemos a reescrita. Desta forma, estamos melhorando a nossa inteiração social, já que sempre escrevemos para outra pessoa ler, até mesmo os diários confidenciais, um dia, podem ser lidos por outra pessoa. Como vocês observaram o texto é intencional, estabelece comunicação e inteiração, por isso precisa ter sentido.

Após a conclusão da reescrita coletiva do bilhete no quadro vamos lê-lo novamente. Que conclusão chegamos? A escrita e a leitura está mais organizada? E o sentido, melhorou ou não? Por quê?

### **3ª etapa/2º dia**



SOUZA, L.R.;

Como a escola está organizando um passeio ao cinema para assistir o filme “O rei leão”, que tal vocês escreverem um bilhete pedindo aos pais para deixarem vocês assistirem? Ou pode ser outro pedido do interesse de vocês.

Antes de começar, vamos pensar naquele bilhete que viralizou na Internet. Lembram da análise que fizemos? A análise serviu para melhorar o texto.

Então, vamos escrever um bilhete. Primeiramente no rascunho, em seguida vocês responderão as seguintes questões:

- Meu texto tem sentido?
- Para quem eu estou escrevendo?
- A pessoa que receber o bilhete saberá quem escreveu?
- Quando foi escrito o bilhete?
- Que informação eu quero transmitir?
- Esta informação está clara?
- Falta algum dado para completar minha informação?
- As palavras e os sinais de pontuação estão no lugar certo.
- As palavras são escritas conforme a norma padrão ou de acordo com a minha fala?
- Falta palavras ou outros elementos para melhorar o meu texto?

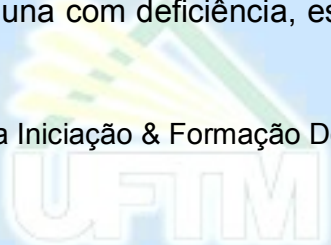
Após esta análise reflexiva e o olhar do(a) professor (a) é que vocês escreverão o texto definitivo.

#### **4ª etapa/2º dia**

Agora a professora vai analisar os textos individualmente. Para que, enquanto vocês estiverem confeccionando os envelopes e organizando a folha definitiva, um por um possa verificar juntamente com a professora o rascunho e as respostas das questões propostas.

Concluída esta análise, podem reescrever o texto, conforme as orientações da docente e observações feitas por vocês mesmo em seus textos.

**Observação:** Durante a análise individual, momento em que fica somente o aluno e a professora, o ideal é que a aluna com deficiência, escritora do T2 receba orientações





**SOUZA, L.R.;**

específicas e bem direcionadas com relação a falta de elementos no seu texto, o que prejudicou a coerência. Como por exemplo, pedir a aluna que leia o seu texto e vá apontando com o dedo o local da leitura, a fim de que a mesma perceba as lacunas e os desvios ortográficos. Questionar sempre que possível para que haja reflexão e sugerir opções para melhorar sua escrita, como atividades de consulta ao dicionário e mais produções de textos que façam sentido para a aluna.

## **CONCLUSÃO**

Diante dos fatos apresentados, evidencia-se a necessidade prioritária e emergencial da desconstrução do preconceito de que só se torna escritor competente o sujeito dotado de suas funções cognitivas e motoras em pleno funcionamento. A controvérsia a esta afirmativa se sustenta nas análises dos textos aqui apresentados, posto que em ambos os grupos, os textos apresentam as mesmas características em relação aos aspectos analisados de textualidade e de referenciação.

Desse modo, a centralidade numa análise meramente ortográfica se torna equivocada, dada a necessidade de construções textuais que dialoguem com o leitor, daí a importância do ensino textual a partir de situações concretas de uso, a fim de que todos os alunos, com ou sem deficiência, sejam capazes de estabelecer uma relação de interatividade com o outro de forma compreensível e coerente.

SOUZA, L.R.;

## REFERÊNCIA

ANTUNES, Irandé. **Análises de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2011.

BAKHTIN, M. “**Os Gêneros do discurso**”. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CIULLA, Alena. **Categorização e referência: uma abordagem discursiva**. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP). Campinas, 2014.

FAIRCHILD, Thomas Massao. **Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico**. In: RIOLFI, Cláudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. **Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer** (Ogs). São Paulo: Paulistana, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Da necessidade da distinção entre texto e discurso**. In: Brait, Beth;

SOUZA – e – SILVA, Maria Cecília. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem – texto e linguagem**. 4ªed. SP: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros**. In. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria**. Revista Na Ponta do Lápis, São Paulo, ano XII, n. 27, p. 73-88, jul. 2016.

### Como citar este artigo (ABNT)

SOUZA, L.R. Marcas de textualidade e referenciação em textos escritos por alunos de uma turma inclusiva. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. X, n. X, p. XXX-XXX, 2020. 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)

SOUZA, L.R. (2020). Marcas de textualidade e referenciação em textos escritos por alunos de uma turma inclusiva. 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.

