

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**AGDA MARINA CÁO**

**A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

**Vitória**

**2020**

AGDA MARINA CÁO

**A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Vitória

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

C235i Cáo, Agda Marina.

A interferência da oralidade na produção escrita dos alunos do ensino fundamental II : uma proposta de intervenção / Agda Marina Cáo. – 2020.

216 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Sandra Mara Mendes da Silva Bassani.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2020.

1. Oralidade e Comunicação. 2. Escrita -- Estudo e ensino. 3. Linguagem e educação. 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 5. Textos -- Estudo e ensino. 6. Educação nao-formal. I. Bassani, Sandra Mara Mendes da Silva. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 411

**AGDA MARINA CÁO**

**A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 05 de março de 2020

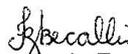
**COMISSÃO EXAMINADORA**



Doutora Sandra Mara Mendes da Silva Bassani  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Orientadora



Doutor Nelson Martinelli Filho  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno



Doutora Fernanda Zanetti Becalli  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Externo

## **AGDA MARINA CÁO**

CÁO, Agda Marina; BASSANI, Sandra Mara Mendes da Silva. **A Interferência da Oralidade na Produção Escrita dos Alunos do Ensino Fundamental II: Uma Proposta de Intervenção**. Vitória: Ifes, 2020. 86 p. (Caderno Pedagógico - E-book).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 05 de março de 2020

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

  
Doutor Nelson Martinelli Filho  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno

  
Doutora Fernanda Zanetti Becalli  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Externo

Dedico este trabalho ao meu pai, Jorge Cáo, que sempre foi um grande incentivador dos meus estudos, mas que neste momento já não está mais conosco.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, que me apoia nos momentos mais difíceis, em especial à minha mãe, à minha irmã Maria Luíza, cuja ajuda é sempre incondicional, e à minha sobrinha e afilhada Elisa, que não mede esforços para ser solidária às minhas necessidades.

Agradeço à minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Sandra Mara Mendes da Silva, que me guiou nos momentos mais difíceis e que não me deixou desistir, buscando sempre analisar criteriosamente meus textos e apresentar sugestões que pudessem melhorá-lo.

Agradeço à Banca de Qualificação que contribuiu de forma determinante para o aprimoramento deste trabalho.

Aos colegas do Profletras, pela amizade e companheirismo.

Aos meus alunos que se dispuseram a participar desta pesquisa e a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu conseguisse realizar este trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho pretende descobrir como as marcas da oralidade se manifestam na produção escrita e propor atividades para minimizá-las, possibilitando, dessa forma, que os alunos tornem seus textos escritos mais adequados a situações que exigem registros mais formais. A pesquisa é do tipo pesquisa-ação, de base qualitativa. Como instrumentos de coletas de dados foram utilizados um questionário e atividades diagnósticas de produção de texto oral e escrito. A partir da análise dos dados coletados, constatamos que os alunos ainda tomam a oralidade como a referência para a escrita, por isso a transferem para o texto escrito, o que pode atrapalhar a clareza, a objetividade e a adequação do texto escrito à língua padrão, sendo assim necessária uma intervenção pedagógica para atenuá-las. A fundamentação teórica sobre as especificidades do texto oral e escrito está embasada, entre outros autores, nos estudos de Marcuschi (2010), Fávero, Andrade e Aquino (2000, 2012), Bortoni-Ricardo (2004) e Cagliari (2007). Para a intervenção, foi desenvolvida uma sequência didática, com base em alguns preceitos de Zaballa (1998) e Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004); após ser aplicada, foi feito um diagnóstico para procedermos a uma análise comparativa entre o texto inicial e o final, a fim de verificarmos os resultados alcançados. Como principais resultados, observamos uma diminuição nos erros ortográficos de motivação fonética, como a juntura vocabular e a hipercorreção, e o aumento no emprego de recursos da escrita e da língua padrão, como o parágrafo, os sinais de pontuação e a diversificação no uso de conectores.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Produção textual. Texto dissertativo-argumentativo. Sequência didática.

## **ABSTRACT**

This work intends to discover how the marks of orality are manifested in the written production and to propose activities to minimize them and allowing students to make their written texts suitable to situations that require formal records. This qualitative research is an action research type. As instruments for data collection, a questionnaire and diagnostic activities for the production of oral and written text were used. From the analysis of the collected data, we found that students still use orality as the reference for writing and they transfer it to the written text, which can hinder the clarity, objectivity and adequacy of the written text to the standard language, making pedagogical intervention necessary to make these problems less constant. The theoretical basis about the specificities of the oral and written text is based on the studies of Marcuschi (2010), Fávero, Andrade and Aquino (2000, 2012), Bortoni-Ricardo (2004) and Cagliari (2007) and others. For the pedagogical intervention, a didactic sequence was developed, based on some precepts of Zaballa (1998) and Dolz, Noverraz and Shneuwly (2004). After the application of the didactic sequence, a diagnosis was made to proceed to a comparative analysis between the initial and the final text, in order to verify the results achieved. As main results, we observed a decrease in spelling errors of phonetic motivation, such as vocabulary junction and hypercorrection, and an increase in the use of writing and standard language resources, such as paragraph construction, punctuation marks and diversification in use of textual connectors.

**Keywords:** Orality. Writing. Textual production. Essay-argumentative text. Didactic sequence.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DISSERTAÇÃO DE Mestrado sobre a relação oralidade e escrita: aquisição da escrita.....	19
QUADRO 2 - DISSERTAÇÃO DE Mestrado sobre a relação oralidade e escrita: a oralidade na escrita dos alunos do nono ano.....	19
QUADRO 3 - DISSERTAÇÃO DE Mestrado sobre a relação oralidade e escrita e as questões da retextualização: da fala para a escrita.....	20
QUADRO 4 - DISSERTAÇÃO DE Mestrado sobre a relação oralidade e escrita e as questões da retextualização: retextualização: um recurso didático .....	21
QUADRO 5 - DISSERTAÇÃO DE Mestrado sobre a relação oralidade e escrita e as questões da retextualização: entrelaçamento da oralidade com a escrita.....	22
QUADRO 6 - variações características do português que geram dificuldades na escrita dos alunos.....	60
QUADRO 7 - operações de produção de texto escrito a partir do texto falado.....	67
QUADRO 8 - a infraestrutura da escola.....	71
QUADRO 9 - a manifestação das ocorrências nos textos escritos iniciais e finais.....	144
QUADRO 10 - o emprego de alguns recursos da escrita e da língua padrão: número de parágrafos .....	146

QUADRO 11 - O EMPREGO DE ALGUNS RECURSOS DA ESCRITA E DA LÍNGUA PADRÃO: SINAIS DE PONTUAÇÃO .....	146
QUADRO 12 - O EMPREGO DE ALGUNS RECURSOS DA ESCRITA E DA LÍNGUA PADRÃO: USO DE CONECTORES E OPERADORES ARGUMENTATIVOS.....	147

## LISTA DE FIGURAS

FIGURAS 1 E 2 – BIBLIOTECA.....	71
FIGURA 3 – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA.....	72
FIGURA 4 – AUDITÓRIO.....	72
FIGURA 5 – TEXTO PARA PORTA-RETRATO.....	157
FIGURAS 6, 7 – O MURAL DE EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS PARA LEITURA.....	157
FIGURAS 8, 9, 10 E 11 – O MURAL DE EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS PARA LEITURA.....	158

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>24</b>
3.1	LÍNGUA E FALA.....	24
<b>3.1.1</b>	<b>A questão do gênero e da tipologia textual.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1.2</b>	<b>O texto falado.....</b>	<b>32</b>
3.2	A ESCRITA.....	40
<b>3.2.1</b>	<b>O texto escrito.....</b>	<b>42</b>
3.2.2.1.1	O texto e a textualidade.....	42
3.2.2.1.2	A questão da norma e da ortografia oficial.....	52
2.2.1.2.1	Os erros ortográficos de motivação fonética.....	57
3.2.2.1.3	A reescrita e a retextualização.....	62
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>69</b>
4.1	OS SUJEITOS.....	70
<b>4.1.1</b>	<b>A caracterização da escola.....</b>	<b>70</b>
<b>4.1.2</b>	<b>O perfil do público-alvo: o questionário.....</b>	<b>73</b>
4.2	OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O <i>CORPUS</i> .....	85
4.3	ANÁLISE DOS DADOS INICIAIS.....	89
4.4	A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	108
<b>4.4.1</b>	<b>A sequência didática.....</b>	<b>108</b>
4.4.1.1	A Apresentação e a Produção Inicial.....	114
4.4.1.2	Módulo 1 – Modos de organização do discurso: Do oral para o escrito... 116	
4.4.1.3	Módulo 2 – As especificidades do texto escrito I.....	117
4.4.1.4	Módulo 3 – As especificidades do texto escrito II.....	119
4.4.1.5	Módulo 4 - Retextualização.....	120
4.4.1.6	Produção Final.....	121
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>124</b>
5.1	COLETA DE DADOS.....	124
5.2	ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DADOS INICIAIS E OS FINAIS.....	125
<b>5.2.1</b>	<b>A reescrita dos textos da produção final.....</b>	<b>147</b>
<b>6</b>	<b>O PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>159</b>

<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>165</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>171</b>
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	171
	APÊNDICE B – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL.....	181
	APÊNDICE C – ALGUNS TEXTOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA...	186
	APÊNDICE D – ALGUNS TEXTOS E ATIVIDADES DOS MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	192
	APÊNDICE E – ALGUNS TEXTOS DA PRODUÇÃO ESCRITA FINAL .....	207
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>211</b>
	ANEXO A – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO .....	211
	ANEXO B – CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO.....	212
	ANEXO C – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.....	213
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.....	215
	ANEXO E – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO.....	216

## 1 INTRODUÇÃO

Há alguns anos decidi dedicar-me exclusivamente ao Ensino Fundamental, especialmente ao sexto ano. Ao longo de mais de 20 anos lecionando em escolas públicas de bairros formados por classes sociais populares, pude perceber algumas dificuldades que os alunos desta etapa apresentam em relação à produção escrita. Escrever, para eles, que acabam de chegar do Ensino Fundamental I e ainda se encontram na fase inicial da vida acadêmica, parece ser uma mera atividade de registrar, por meio da escrita, o que poderia ser transmitido oralmente.

No Brasil, as crianças ingressam no Ensino Fundamental aos seis anos, período em que iniciam o processo de alfabetização, mas isso não significa que já não tivessem tido contato com a escrita antes desse acontecimento. Na escola, trazem consigo a variedade linguística do ambiente social em que estão inseridas e a da sua convivência familiar. Assim, a sala de aula passa a ser um ponto de encontro das diversidades linguísticas e culturais trazidas pelos estudantes e pelos professores, além das registradas nos livros. A coexistência da diversidade e das duas modalidades da língua, a fala e a escrita, é, dessa forma, uma constante no cotidiano escolar.

Portanto, quando chegam a essa etapa do ensino, os alunos, em sua maioria, ainda não demonstram a consciência de que escrever exige convenções que ultrapassam o simples registro gráfico da fala. Isso causou-me inquietação. Logo, compreendi que precisava voltar a estudar e pesquisar formas de fazer com que meu trabalho docente pudesse colaborar com a construção da consciência linguística dos alunos, oferecendo-lhes recursos que tornem as produções textuais, em especial a escrita, adequadas às diversas situações de uso a que estarão expostos no cotidiano.

No ano letivo de 2018, observando as atividades escritas que apliquei com o intuito de realizar um pré-diagnóstico sobre o desempenho dos alunos do 6º ano de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Vitória-ES, verifiquei como é frequente a interferência da oralidade nos textos, além, claro, da falta de domínio das especificidades que envolvem uma produção de texto escrito, como as convenções

ortográficas, o uso da pontuação e da paragrafação, o emprego de recursos de coesão para evitar a repetição de termos, entre outras.

A presença de marcadores conversacionais, de conectores característicos do texto oral, a repetição de palavras e erros ortográficos de motivação fonética são algumas marcas da oralidade que podem ser encontradas nos textos escritos dos alunos pesquisados. A seguir, serão apresentadas algumas ocorrências dessas marcas, extraídas das atividades pré-diagnósticas<sup>1</sup> desenvolvidas em sala e tipificadas com base nos estudos de Luiz Percival Leme Britto (2001), Ingedore Villaça Koch (1991), João Wanderley Geraldi (2001) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004). Tais ocorrências podem exemplificar o problema que pretendemos pesquisar, para que sejam desenvolvidas atividades que levem os alunos a conhecer as especificidades do texto escrito formal e a aplicar esses conhecimentos adquiridos na produção de textos, propiciando com isso uma melhoria na qualidade dos textos elaborados por eles.

**I. Uso de conectores característicos da fala** (BRITTO, 2001, p.124; GERALDI, 2001, p. 130).

“A sua mãe Jaqueline falou que precisava sair para resolver algum problema **aí** sua filha agatha ficou em casa sozinha **aí** ela colocou uma capa nas costa...”  
(6º ano)

**II. Repetição de palavras** (GERALDI, 2001, p. 130).

“Era uma vez duas meninas, que se chamavam leticia e a outra se chamava yasmim, **elas** são melhores amigas, **elas** estão na escola até que bate o sinal da saída e **elas** decidiram...” (6º ano)

---

<sup>1</sup> As incorreções ortográficas foram mantidas tais como estão nos textos analisados.

É possível perceber, com base nos recortes transcritos, que, apesar de os alunos estarem em séries mais avançadas em relação ao início do processo de aquisição da escrita, apenas um maior tempo de permanência na escola não lhes garante o desenvolvimento das especificidades relativas a ela.

Para Geraldí (2001), o compromisso do professor de língua portuguesa deve ser proporcionar também o domínio da língua padrão, tanto na oralidade quanto na escrita, uma vez que há diversas situações de comunicação em que seu uso será necessário. Cabe, portanto, ao professor, criar condições para que, por meio de atividades orais e escritas contextualizadas, o aluno seja exposto a diversas situações de uso da língua, levando-o a empregá-la de forma adequada em cada contexto.

Isso implica compreender que

As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. *É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos*, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. Eles vão precisar especialmente de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74 -75, *grifos da autora*).

Os diferentes textos escritos que circulam na sociedade trazem registros dos mais formais aos mais informais, como também registros da língua padrão e da diversidade linguística presentes na língua portuguesa; dessa forma, a leitura de diversos gêneros textuais em seus mais variados suportes possibilita a ampliação da consciência linguística do aluno, facilitando seu contato com formas diversificadas de registro da língua portuguesa.

Para minimizar a presença dessas marcas da oralidade no texto escrito dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, a hipótese é que se houver um trabalho intervencionista, por meio de atividades que oportunizem aos alunos reconhecê-las e conhecer as especificidades da escrita, é possível produzir efeitos que atenuem a interferência de tais marcas na produção textual escrita em situações nas quais não haja a intencionalidade de empregá-las. Por isso, pretendemos que, ao final deste

trabalho de pesquisa, os alunos produzam um texto com tipologia dissertativo-argumentativa, em geral, predominante em textos de opinião que circulam em contextos mais formais de comunicação, para verificarmos os resultados obtidos após a realização das atividades de intervenção.

Diante do exposto, esta pesquisa buscou investigar como as marcas da oralidade se manifestam na produção escrita dos alunos pesquisados e, a partir da compreensão do problema, elaborar uma sequência didática que lhes proporcionasse a prática das especificidades da escrita, levando-os a produzir textos escritos em que tais marcas fossem amenizadas, a fim de torná-los mais adequados a situações que exigem registros mais formais.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, estabelecemos como objetivos específicos:

- Aplicar e gravar atividade diagnóstica oral, em que os alunos pudessem expressar opinião sobre um tema do cotidiano, para analisar a produção textual tanto na perspectiva fonético-fonológica quanto na perspectiva textual-discursiva, a fim de verificar a presença de ocorrências que pudessem causar erros ortográficos de motivação fonética, a presença do uso de marcadores conversacionais, o emprego dos elementos de coesão, bem como particularidades características do processo de construção do texto oral;
- Aplicar atividades diagnósticas escritas com a mesma temática, mesmo gênero textual e mesma tipologia predominante do texto oral;
- Transcrever o texto oral de cada aluno pesquisado e compará-lo com o escrito, a fim de verificar e analisar a presença de ocorrências de marcas da oralidade na produção escrita, tanto na perspectiva fonético-fonológica quanto na perspectiva textual-discursiva;
- Propor atividades pedagógicas sequenciadas que possibilitem aos alunos o conhecimento das especificidades do texto oral e do escrito, levando-os a realizar uma produção textual escrita com tipologia dissertativo-argumentativa em que as marcas de oralidade sejam minimizadas.

Para atingir tais objetivos, esta dissertação foi organizada em oito capítulos.

No primeiro, foi feita uma revisão de literatura, na qual são apresentadas algumas pesquisas que dialogam com a temática deste trabalho. Os trabalhos de pesquisa selecionados tratam da verificação e da análise dos erros ortográficos de motivação fonética e de atividades de intervenção elaboradas a partir da retextualização.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico que embasou esta pesquisa. Utilizamos os estudos de Mikhail Bakhtin (2011, 2014) para tratar do conceito de língua e gêneros do discurso. Sobre questões que envolvem a oralidade e as relações entre fala e escrita, buscamos embasamento, principalmente, em Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia C. V. O. Andrade e Zilda G. O. Aquino (2000, 2012), Ingedore Villaça Koch (2015) e Luiz Antônio Marcuschi (2010). Nas questões do texto e da textualidade, tomamos como base os estudos de Maria da Graça da Costa Val (2016), Irandé Antunes (2003, 2007, 2009), Koch (2010, 2011), Antônio Suárez Abreu (2006). Em relação às especificidades da escrita, como paragrafação, pontuação, erros ortográficos de motivação fonética, e à reescrita, buscamos, sobretudo, as orientações dadas pelas pesquisas de Fávero, Andrade e Aquino (2000, 2012), Bortoni-Ricardo (2004), Luiz Carlos Cagliari (2007), Marcuschi (2010), Othon M. Garcia (2007, Abreu (2006) e Eliana Donário Ruiz (2015).

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia e o percurso metodológico, bem como a caracterização do *locus*, dos sujeitos, fundamentada nos dados coletados no questionário, e os procedimentos metodológicos empregados para composição do *corpus*. Com base nos estudos de Gil (2002), Lakatos e Marconi (2010) e Thiollent (2011), classificamos a pesquisa como uma pesquisa-ação, com característica qualitativa. Em seguida, são analisados os dados das atividades diagnósticas, obtidos a partir das produções de textos orais e escritos para verificar as características mais relevantes dos textos orais produzidos e as marcas da oralidade que se fizeram presentes nos textos escritos. Posteriormente, há uma proposição de atividades interventivas, organizadas em forma de sequência didática, como base nas propostas Antoni Zabala (1998) e de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Shneuwly, (2004) sobre essa temática.

No quarto capítulo, é apresentada a análise dos dados coletados na produção de texto escrito final, realizada após a aplicação das atividades de intervenção, visando à comparação entre a produção inicial e a final para que sejam verificados os resultados obtidos. Posteriormente, apresentamos um quadro sinóptico com as manifestações das ocorrências das marcas da oralidade na produção escrita inicial e na final, como também um quadro comparativo da produção escrita inicial e a final, tratando do emprego de alguns recursos da escrita e da língua portuguesa padrão. Logo após, são apresentados os procedimentos envolvidos nas atividades de reescrita dos textos da produção final, além do registro da exposição dos textos para o público leitor.

O quinto capítulo trata do Produto Educacional, apresentando os objetivos principais da elaboração do material educativo e sua organização.

O sexto capítulo traz as Considerações Finais, no qual sintetizamos o percurso percorrido para o desenvolvimento da pesquisa e os resultados obtidos, visando a fomentar novas investigações.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi feita ao longo do mês de agosto de 2018, por meio de consulta ao Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), buscando trabalhos acadêmicos que dialogassem com a temática da pesquisa. Para realizar a busca, foram selecionadas teses e dissertações que tratassem das relações entre oralidade e escrita, bem como da interferência da oralidade na produção escrita de alunos de Ensino Fundamental. O recorte temporal foi feito a partir de 2014, visando selecionar um número maior de publicações sem, no entanto, que estendêssemos para um período muito distantes, pois pretendíamos encontrar discussões mais atuais sobre o tema abordado.

A busca inicial foi feita a partir das palavras-chave “fala e escrita”, tendo sido aplicados os seguintes filtros: teses e dissertações; área de conhecimento de Letras, Linguística e Língua Portuguesa e área de concentração Linguagem e Letramento e Linguística. Utilizando esses mecanismos, foram encontrados 877 resultados. No entanto, neste montante, há publicações que se referem ao trabalho com música, ao ensino de língua para surdos, ao ensino para alunos com dislexia, entre outros temas. Em seguida, refizemos a busca, utilizando como palavras-chave “interferência da oralidade na produção escrita”. Para refinamento, empregamos os mesmos filtros anteriores. Nessa busca, obtivemos como resultado 786 publicações encontradas, entre as quais também foram verificadas referência à música, ao ensino de língua estrangeira. Em seguida, utilizamos como palavras-chave “marcas da oralidade na produção escrita” e encontramos 998 resultados, entre eles as marcas da oralidade em determinados gêneros textuais, como a carta do leitor, o trabalho com paródias de músicas. Como em todas as buscas que fizemos encontramos alguma publicação que dialoga com esta pesquisa, com base nos assuntos abordados em cada uma e na contribuição que poderiam trazer, selecionamos cinco trabalhos para leitura e análise, cuja síntese será apresentada a seguir.

**QUADRO 1 - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SOBRE A RELAÇÃO ORALIDADE E ESCRITA: AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

<b>Título</b>	<b>Aquisição da escrita: as vogais médias altas e sua relação com fenômenos de produção oral</b>
Autor	Cristiane dos Santos Oliveira.
Local e Ano da defesa	Universidade Federal de Pelotas, 2017.
Proposta	Analisar a relação existente entre oralidade e escrita no que concerne à aquisição escrita dos segmentos vocálicos “e” e “o” do português, tendo como objetivo geral investigar como processos fonético-fonológicos que envolvem os segmentos vocálicos em posição átona – harmonia vocálica, alçamento sem motivação aparente e redução – manifestam-se no processo de aquisição da escrita. Para isso, foram analisadas produções escritas e orais de crianças do 2º ao 6º ano de uma escola pública da cidade de Pelotas.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A dissertação de Cristiane dos Santos Oliveira (2017) dialoga com nossa pesquisa, uma vez que tem como proposta analisar as produções orais e escritas de alunos do 2º ao 6º ano, “escrever e analisar a relação entre as produções escritas e orais, no que concerne à ocorrência dos processos de alçamento, harmonia e redução” e “analisar a evolução da grafia das vogais médias altas no transcorrer das séries”. Tendo em vista nossa pesquisa tratar da interferência da oralidade na produção escrita dos alunos de 6º ano, acreditamos que o enfoque dado pela pesquisadora a tal questão pode contribuir para a melhor análise dos dados coletados ao longo do nosso trabalho.

**QUADRO 2 - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SOBRE A RELAÇÃO ORALIDADE E ESCRITA: A ORALIDADE NA ESCRITA DOS ALUNOS DO NONO ANO**

<b>Título</b>	<b>A oralidade na escrita de alunos do nono ano de uma escola pública de Franca</b>
Autor	Pâmela Alves.
Local e Ano da defesa	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM, Uberaba – MG, 2016.
Proposta	Investigar a interferência da oralidade na produção escrita dos alunos do nono ano, fazer um levantamento dos principais desvios ortográficos apresentados pelos alunos nas atividades diagnósticas, analisar como o material didático utilizado pelo professor da rede pública estadual aborda as questões relacionadas aos desvios ortográficos e elaborar material para intervenção pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A pesquisadora Pâmela Alves realizou seu trabalho de investigação acerca da interferência da oralidade na produção escrita em uma escola pública de Franca, São Paulo. Inicialmente, foi aplicada uma atividade diagnóstica que consistia na produção de um texto narrativo. Alves aplicou a mesma atividade para alunos do nono ano em 2015 e 2016. Segundo os registros da pesquisadora, os resultados obtidos nas duas aplicações foram praticamente iguais no que se refere aos desvios de ortografia verificados nos textos escritos dos alunos investigados. A pesquisa de Alves (2016) demonstra que o problema investigado no nosso trabalho pode ser percebido também nos anos finais do Ensino Fundamental II. Tal fato sugere que, quanto mais cedo for feita a intervenção, há mais tempo para minimizar os problemas relacionados ao aprendizado da escrita, das suas convenções e das especificidades do texto escrito.

Dessa forma, acreditamos que as pesquisas citadas podem contribuir para o nosso trabalho por tratarem dos desvios ortográficos gerados pela interferência da oralidade e da elaboração de atividades que objetivam ampliar os conhecimentos dos alunos no que se refere à escrita.

Já que nesta pesquisa são abordadas também questões que envolvem a organização textual, pesquisamos publicações sobre atividades de retextualização. O desenvolvimento de atividades de passagem do texto oral para o escrito pode contribuir para maior conscientização dos alunos acerca das características da formulação do texto oral e das convenções da escrita. Por isso selecionamos trabalhos que pudessem contribuir para a elaboração de atividades de intervenção que tratassem da retextualização do texto oral para o escrito.

**QUADRO 3 - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SOBRE A RELAÇÃO ORALIDADE E ESCRITA E AS QUESTÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO: DA FALA PARA A ESCRITA**

<b>Título</b>	<b>Da fala para a escrita: intervenções discursivas em processos de retextualização</b>
Autor	Márcia Souza Maia e Araújo.
Local e Ano da defesa	Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, 2017.
Proposta	Contribuir para uma perspectiva de formação linguística mais vasta, discutindo e propondo caminhos para abordagens didático-pedagógicas da construção do texto, sob o viés da retextualização.

Márcia Souza Maia e Araújo traz, entre outros estudiosos, os estudos de Marcuschi (2010) para embasamento teórico e se sustenta, conforme apresenta autora, nas teorias da Análise da Conversação, da Sociolinguística Interacional e na Linguística Textual. O trabalho de pesquisa parte de entrevistas orais para a produção escrita e tem como objetivos identificar a estrutura e as características funcionais das modalidades oral e escrita, mostrar semelhanças e diferenças entre essas duas modalidades e apresentar uma proposta para o ensino de produção textual, a partir das operações de retextualização.

**QUADRO 4 - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SOBRE A RELAÇÃO ORALIDADE E ESCRITA E AS QUESTÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO: RETEXTUALIZAÇÃO: UM RECURSO DIDÁTICO**

<b>Título</b>	<b>Retextualização: um recurso didático para a produção textual na escola</b>
Autor	Maria Gilnete Aragão Sampaio.
Local e Ano da defesa	Universidade Estadual do Ceará 2015.
Proposta	Apontar a retextualização do oral para o escrito como um recurso didático de aprendizagem na promoção e na melhoria da produção escrita dos alunos, a partir de uma reflexão sobre a relação entre a fala e a escrita, consideradas como duas modalidades de um mesmo sistema linguístico que atuam num <i>continuum</i> .

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na pesquisa desenvolvida por Maria Gilnete Aragão Sampaio, a autora desenvolve com os alunos atividades de retextualização que partem dos contos orais para a produção escrita. Aragão utiliza como fundamentação teórica, entre outros, os estudos de Fávero (2012) e Marcuschi (2010).

**QUADRO 5 - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SOBRE A RELAÇÃO ORALIDADE E ESCRITA E AS QUESTÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO: ENTRELAÇAMENTO DA ORALIDADE COM A ESCRITA**

<b>Título</b>	<b>O entrelaçamento da oralidade com a escrita na produção de narrativas escritas de alunos do Ensino Fundamental II</b>
Autor	Odília Olinda de Oliveira Vieira.
Local e Ano da defesa	Uberaba – MG, 2016.
Proposta	Analisar “a presença de recursos da oralidade em narrativas escritas de alunos da 6ª série do Ensino Fundamental II e como esses mesmos recursos podem ser mobilizados para facilitar o domínio da produção escrita, através da retextualização e reescrita”.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A pesquisa de Odília Olinda de Oliveira Vieira foi realizada com uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental II de uma escola pública do Município de Uberaba/MG. Nessa pesquisa, o sentido do termo oralidade é ampliado, pois também se refere à “manifestação cultural de transmissão de narrativas ligadas ao mítico, à aventura, ao encantamento associadas aos gêneros infantis e da tradição oral”.

Com base nas pesquisas selecionadas para dialogar com este trabalho, entendemos que a retextualização auxiliaria na concretização dos objetivos desta pesquisa, pois, segundo Marcuschi, esse “método serve para avaliar o grau de consciência linguística e o domínio da noção das relações entre o texto oral e o escrito” (MARCUSCHI, 2010, p. 99).

Sendo assim, as consultas feitas ao Portal da Capes contribuíram para o conhecimento das abordagens realizadas sobre a temática da interferência da oralidade na produção escrita, bem como das estratégias de intervenção já aplicadas para minimizar as marcas da oralidade no texto escrito.

Esta pesquisa buscou diferenciar-se das encontradas no Portal por priorizar o enfoque na tipologia dissertativo-argumentativa, levando os alunos a produzirem textos de opinião que tenham como sequências predominantes essa tipologia. Além disso, esta pesquisa pretendeu analisar os textos orais e escritos tanto na perspectiva fonético-fonológica quanto na textual-discursiva, evidenciando, entre outros elementos, o uso dos elementos de coesão, a presença das pausas, das hesitações, do tópico

discursivo, a fim de verificar a interferência desses elementos característicos na oralidade na produção escrita, como, por exemplo, no uso dos sinais de pontuação.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 LÍNGUA E FALA

No *Curso de linguística geral*, publicado postumamente pelos alunos do mestre genebrino, Ferdinand de Saussure dá os primeiros nortes para os estudos científicos da Linguística. Saussure (2012) estabelece a dicotomia entre língua e fala, pois considera, de um lado, a fala como “um ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 2012, p. 45) e do outro, a língua como sendo “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p. 41). Esse autor ainda define língua como um sistema de signos comparável à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos (2012, p. 46), e afirma:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 2012, p. 45).

Sob esse olhar, a língua, enquanto sistema que envolve o léxico, a gramática e a fonética, seria transmitida de geração em geração pelos falantes e depositada no cérebro, pronta para ser usada. Por considerá-la um sistema estável, Saussure (2012) justifica a dicotomia entre língua e fala, dizendo que ao “separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º - o que é social do que é individual; 2º - o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental” (SAUSSURE, 2012, p. 45). Mas, apesar de esse autor estabelecer tal separação, pondera que existe uma interdependência entre ambas, pois para ele:

[...] é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas (SAUSSURE, 2012, p. 51).

De acordo com Saussure, seriam as impressões que recebemos ao ouvir os outros que modificariam nossos hábitos linguísticos. Sendo assim, no ambiente escolar, por exemplo, os alunos, estando em contato com outras formas de construção de texto,

poderiam substituir os hábitos linguísticos adquiridos no convívio familiar por novos para ampliar as possibilidades de comunicação.

Contraopondo-se aos estudos de Saussure, o russo Mikhail Bakhtin (Volochínov) (2014) considera que a língua “constitui um processo de *evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos interlocutores*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 132, *grifos do autor*), que a língua tem na interação verbal uma realidade fundamental e que ela se realiza por meio de enunciados concretos falados ou escritos, e, assim, entrariam também os enunciados orais, considerados secundários anteriormente por Saussure. Dessa forma, a ênfase recai sobre os participantes da interação verbal e sobre a situação social que a envolve. Sob esse olhar, são esses elementos situados no meio exterior que determinam a forma dos enunciados. Assim, esse novo olhar se desloca do sistema gramatical depositado em cada cérebro, ou seja, no interior do indivíduo, para o exterior.

A partir da afirmação de que a língua se realiza por meio de enunciados concretos, Bakhtin (2011) introduz o conceito de *gêneros do discurso*:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, *grifos do autor*).

Diante do exposto, é possível perceber que, muito mais do que estudar os itens lexicais ou os sintagmas, em sentenças isoladas do contexto de produção, Bakhtin traz o foco para os gêneros do discurso, que têm um caráter social, pela forma como são elaborados em cada esfera da sociedade, e, ao mesmo tempo, individual, quando diz que “cada enunciado particular é individual”. Essa percepção de Bakhtin vai orientar as tendências contemporâneas de ensino da língua.

Posteriormente a Saussure e a Bakhtin, buscando estudar a língua em seu uso real e considerando as relações entre os aspectos sociais, culturais e a produção linguística,

surge a Sociolinguística, para a qual “a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (CEZÁRIO; VOTRE, 2017, p. 141).

Assim, de acordo com Maria Maura Cezário e Sebastião Votré (2017), para Sociolinguística,

A língua é uma estrutura maleável, que apresenta variações, mas há muitos elementos gramaticais, fonéticos e léxicos que são comuns às variedades de uma língua. Nem tudo é variação, havendo um número enorme de elementos comuns que são estáveis. A variação configura-se como um conjunto de elementos diferentes de outro conjunto de outro grupo, de outra localidade ou de outro contexto (CEZÁRIO; VOTRE, 2017, p. 146).

Dessa forma, são as experiências partilhadas pelos membros de uma comunidade de fala que resultam nas semelhanças no modo como eles falam a língua. São os traços comuns, como a religião, o trabalho, a idade, a escolaridade, o sexo, que determinam a semelhança entre o falar de um grupo e a diferença entre os modos de falar dos outros.

Bakhtin (2014) já apontava para o fato de que a língua “vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*” (BAKHTIN, 2014, p. 118, *grifos do autor*). Portanto considerar que a língua é uma estrutura maleável, que apresenta variações, mas que há elementos comuns às variedades de uma língua, permite-nos compreender o quanto se faz necessário o trabalho com a língua em sala de aula, no qual sejam abordadas situações concretas de comunicação ou, pelo menos, simulacros de situações, em que os alunos possam se apropriar das diversas possibilidades de falar e escrever.

Seguindo esta linha de estudo que se ocupa das mudanças pelas quais a língua passa e da heterogeneidade linguística, em seu livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, a sociolinguista brasileira Stella Maris Bortoni-Ricardo trata da variedade linguística que se faz presente na escola.

Tal como Bakhtin, a sociolinguista considera que o contexto de produção interfere na elaboração do enunciado:

Toda produção linguística é dependente do contexto em que se encontra o falante e, no caso, de interação face a face, também dos interlocutores, mas o grau de dependência do contexto varia muito. [...]

Quando a dependência contextual é menor, os enunciados têm de ser mais explícitos e os falantes têm de se valer de recursos comunicativos como vocabulário específico, sequencializadores e operadores lógicos e outros, que dão ao discurso clareza e objetividade (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 76).

Assim, os textos escritos, por exemplo, em que a interação face a face não acontece, quem os produz precisa lançar desses recursos comunicativos a que se refere a autora para torná-los mais explícitos ao leitor.

Quanto à variação linguística, a pesquisadora diz que em “toda comunidade de fala, há sempre variação linguística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 47). Para ela, essa variação é decorrente de vários fatores como os grupos etários, o gênero, o *status* socioeconômico, o grau de escolarização, o mercado de trabalho, entre outros (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 48).

A respeito da variedade linguística e da variante que será considerada de maior prestígio, Bortoni-Ricardo (2004) pondera que os falantes detentores de maior poder transferem seu prestígio para a variedade linguística que falam, que elas “passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas”. Mas, segundo a autora, “essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais [...]” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34).

Por isso, a autora se posiciona sobre as sentenças formuladas por alunos nas salas de aula, partindo dos estudos de Chomsky sobre competência e desempenho:

De acordo com a teoria desenvolvida por Chomsky, conhecida como gramática gerativa, a competência consiste no conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite reproduzir e compreender um número infinito de sentenças, reconhecendo aquelas que são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 71).

Sendo assim, segundo a autora, as únicas sentenças malformadas seriam as produzidas por estrangeiros que ainda estivessem aprendendo a língua ou por crianças em processo de internalização das regras do sistema. E assim ela diferencia

competência linguística e desempenho: “A primeira é abstrata e consiste no conhecimento internalizado que o falante tem das regras para a formação de sentenças na língua; o desempenho, por outro lado, consiste no uso efetivo da língua pelo falante” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

Nessa mesma perspectiva, Marcos Bagno (2015) considera que o falante nativo de uma língua é plenamente competente, sendo “capaz de discernir intuitivamente a *gramaticalidade* ou *agramaticalidade* de um enunciado, isto é, se obedece ou não às regras de funcionamento da língua” (BAGNO, 2015, p. 177, *grifos do autor*).

Portanto, segundo Bortoni-Ricardo (2004), as crianças chegam à escola sabendo formular sentenças bem formadas, mas precisam de recursos comunicativos “para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75). A autora acrescenta que os “usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75). A sociolinguista acrescenta que:

*É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75, grifo da autora).*

Para permitir que os alunos se apropriem de recursos comunicativos necessários para desempenharem bem as mais distintas tarefas linguísticas, é papel da escola respeitar as variantes linguísticas dos alunos e criar condições para que haja o contato com outras variantes linguísticas e a aprendizagem da língua portuguesa padrão. Tal fato se justifica por esta variante estar bastante associada à escrita, pois, segundo Perini (2002), existe nas publicações dos textos jornalísticos, técnicos, didáticos, entre outras, uma linguagem padrão bastante uniforme no País.

Diante do exposto neste item, desde o posicionamento de Saussure até as análises dos pesquisadores contemporâneos como Bagno e Bortoni-Ricardo no que se refere à língua, acreditamos que para esta pesquisa a noção de língua que nos atende é a

defendida por Bakhtin, em que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Por isso esta pesquisa procurou pautar-se em atividades de audição e escrita de textos que partissem dos gêneros textuais, em detrimento das práticas que se valessem apenas o trabalho com itens lexicais e sentenças descontextualizadas. Para isso, buscamos criar situações que permitissem ao aluno perceber que o uso da língua na modalidade oral ou escrita requer adequação ao contexto, quer seja uma situação mais formal ou mais descontraída.

### **3.1.1 A questão do gênero e da tipologia textual**

Bakhtin (2011, 2014), opondo-se às abordagens da língua enquanto sistema, comuns à sua época, toma como objeto de estudo a língua em situações concretas de realização. Sendo assim, considera que nos comunicamos por meio de gêneros do discurso e não por meio de frases soltas, livres de funcionalidade e intencionalidade.

Marchuschi (2008), seguindo a tendência iniciada por Bakhtin, também desenvolve seus estudos acerca da temática. Para ele,

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Assim, nessa perspectiva, os eventos comunicativos devem considerados em situações concretas de realização, pois é a função comunicativa que determina o gênero textual. Mais importante do que o estudo da forma, portanto, passa a ser com que finalidade se produz determinado texto. O conceito de gênero se refere a textos, como uma carta pessoal, uma receita culinária ou uma conversa espontânea, que apresentam características relativas ao canal de comunicação, ao conteúdo, à forma de composição, entre outras.

O referido autor estabelece a distinção entre gênero e tipologia, definindo a tipologia textual da seguinte forma:

**Tipo textual** designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar os tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo* (MARCUSCHI, 2008, p. 155, *grifos do autor*).

A tipologia textual diz respeito à predominância de uma determinada sequência linguística norteadora, seja ela narrativa, argumentativa, expositiva ou injuntiva. Assim, segundo Marcuschi (2008), “os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos” (MARCUSCHI, 2008, p. 160). Isso requer a atenção para a heterogeneidade das tipologias e para as sequências linguísticas predominantes, bem como o contexto sociocomunicativo e discursivo que envolvem a circulação do gênero.

A tipologia argumentativa, de acordo com Antônio Soares Abreu (2006), com raras exceções, é a que se “manifesta sob forma de dissertações escolares, monografias científicas, cartas, ofícios, relatórios, petições jurídicas e editoriais de jornal” (ABREU, 2006, p. 79). No entanto, o autor pondera que texto argumentativo, na prática, se compõe com o narrativo e com o descritivo. Cabe ao leitor/ouvinte, portanto, decodificar a intenção de quem o produziu, percebendo as sequências predominantes.

Segundo Abreu (2006), o texto argumentativo apresenta procedimentos que garantem a articulação dos seus segmentos, com vistas ao convencimento e à persuasão. Um desses procedimentos é o uso dos operadores argumentativos que propicia a articulação sintática dos segmentos no texto. O emprego das conjunções e locuções conjuntivas, preposições e locuções prepositivas possibilita essa articulação sintática, conferindo sentidos como oposição, causa, condição, finalidade, conclusão, entre os

segmentos no texto. Assim, os operadores contribuem para a elaboração deste tipo de texto que visa, inicialmente, a discussão de um tema e um problema (ABREU, 2006, p. 79).

José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli (2007, p. 298) conceituam dissertação como “um tipo de texto que analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos”. Os autores afirmam que “o discurso dissertativo mais típico é o discurso da ciência e da filosofia; nele, as referências ao mundo concreto só ocorrem como recursos de argumentação, para ilustrar leis ou teorias gerais” (FIORIN; SAVIOLI, 2007, p. 299). Eles acrescentam ainda que, na dissertação, “o enunciador do texto manifesta explicitamente sua opinião ou seu julgamento, usando para isso conceitos abstratos” (FIORIN; SAVIOLI, 2007, p. 301).

Diante do exposto pelos autores, nesta pesquisa, foi definido que a produção oral e escrita de textos, tanto nas atividades diagnósticas iniciais quanto na produção escrita final, que serviu para análise diagnóstica final, deveria apresentar sequências textuais com tipologia predominantemente dissertativo-argumentativa.

Essa opção pela escolha do termo dissertativo-argumentativa e não apenas tipologia argumentativa, como empregou Marcuschi (2008) fundamentou-se ainda no posicionamento de Othon Garcia:

Nossos compêndios e manuais de língua portuguesa não costumam distinguir a dissertação da argumentação, considerando esta apenas “momentos” daquela. No entanto, uma e outra têm características próprias. Se a primeira tem como propósito principal expor ou explanar, explicar ou interpretar ideias, a segunda visa sobretudo a convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Na dissertação, expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto; externamos nossa opinião sobre o que *é* ou nos parece *ser*. Na argumentação, além disso, procuramos principalmente *formar a opinião* do leitor ou do ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós *é* que estamos de posse da verdade. (GARCIA, 2007, p. 380, *grifos do autor*)

O termo tipologia dissertativo-argumentativa se justifica pelo fato de que os alunos deveriam produzir textos em que pudessem expressar suas ideias acerca de um assunto, apresentar informações sobre um tema a partir de leituras prévias, além de buscar o convencimento do leitor ou do ouvinte.

Definida a tipologia textual, entre as possibilidades de gêneros textuais nas quais houvesse predominância dessa tipologia, o texto de opinião apresentou-se como mais adequado para produção textual das atividades diagnósticas orais e escritas e da produção escrita final. A opção pelo texto de opinião se deu por os alunos participantes da pesquisa encontrarem-se ainda em estágios iniciais da vida acadêmica, o que dificultaria a elaboração de um artigo de opinião, por exemplo, que exige uma organização textual mais complexa. Os textos opinativos apresentam as características necessárias para o propósito das atividades, pois possibilitam promover, anteriormente, leituras que tratem do tema a ser abordado e elaborar roteiro prévio para a organização do texto, propiciando certo grau de monitoramento da língua.

Sendo assim, na proposta de produção de texto de opinião desta pesquisa, o que se pretendia era que os alunos expressassem seu ponto de vista sobre um tema, selecionassem justificativas para fundamentá-lo e procurassem organizar o texto de forma coerente. Além disso, na produção escrita final deveriam demonstrar os conhecimentos estudados sobre as especificidades necessárias a essa modalidade da língua.

### **3.1.2 O texto falado**

O texto falado nos remete à voz, ao som, à *fala* e à *oralidade*.

A *fala*, segundo Marcuschi (2007, 2010), seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos que se caracteriza pelo uso de sons articulados e significativos da língua e que também envolve outros aspectos, como a gestualidade, os movimentos de corpo, por exemplo. Para este autor, faz referência à modalidade oral da língua “sob o aspecto das *formas linguísticas* e das atividades de formulação textual” (MARCUSCHI, 2007, p. 32, *grifo do autor*) e designa “as formas orais do ponto de vista do material linguístico e de sua realização textual-discursiva, lidando com aspectos relativos à organização linguística” (MARCUSCHI, 2007, p. 32). É uma produção textual sonora que ocorre a partir da interação entre os interlocutores, cujo processamento se dá em tempo real e há a cooperação dos participantes na

construção do texto, por isso apresenta características próprias do ponto de vista da formulação do texto.

Para Bakhtin (2011, p. 283), aprender a falar “significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas”, moldando-os em forma de um gênero.

No entanto, Marcuschi (2007) ressalta que não é porque a *fala* se realiza por meio fônico que todo texto que chega ao público na forma fônica seja equivalente à língua falada. O autor cita o exemplo das notícias de jornais, que nada mais seriam do que escritas oralizadas, da mesma forma que a realização de uma leitura em voz alta. Isso se justifica pelo fato de o modo de textualização ser próprio do texto escrito e não do texto falado.

Para Marcuschi (2007), a *fala* é aprendida espontaneamente no ambiente familiar, por isso, em se tratando de ensino escolar, o que se pode fazer é ensinar “certos usos da *oralidade*, como, por exemplo, a melhor maneira de se apresentar em público” (MARCUSCHI, 2007, p. 33).

O autor define *oralidade* como “práticas sociais ou práticas discursivas na modalidade oral da língua” (MARCUSCHI, 2007, p. 32). Para ele, *oralidade* compreende “tanto a produção quanto a audição (compreensão da fala ouvida)” (MARCUSCHI, 2007, p. 33). Dessa forma, estariam incluídas na *oralidade* todas as atividades orais desenvolvidas em contextos do dia a dia, ou seja, as práticas sociais que se materializam pela *fala*, apresentando-se “sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Diante do exposto, neste trabalho os termos *fala* e *oralidade* foram empregados na acepção apresentada por Marcuschi (2007, 2010), tomando *fala* como referência à produção textual-discursiva relacionada à modalidade oral da língua, no ponto de vista das formas linguísticas e da formulação do texto; já a *oralidade*, como referência às práticas sociais que se materializam pela *fala* em gêneros textuais, usados nas situações de comunicação.

A partir do posicionamento de Marcuschi de que a *fala* tem um modo próprio de textualização e de que apresenta características próprias do ponto de vista da formulação do texto, torna-se imperativo explicitar quais são os elementos característicos do processamento de que dispõe um texto falado que o tornam distinto da produção textual realizada por meio da escrita.

Ingedore Villaça Koch (2015, p. 39), ao tratar das especificidades do texto falado, considera que o conceito de texto “como unidade sociocomunicativa” é comum tanto ao texto escrito quanto ao texto falado; porém, a autora ressalta que é preciso levar em conta o fato de se tratar de um texto ser falado bem como as questões que envolvem a sua formulação.

Segundo Koch (2015, p. 40), o fato de o texto falado ser produzido numa situação face a face favorece a dialogicidade entre os interlocutores e a presença destes no momento da enunciação possibilita, entre outros fatores, a alternância nas falas, as interrupções, a mudança de assunto por parte de um dos interlocutores, uma vez que o texto vai se construindo na interação entre os participantes.

Como citamos, na construção do texto falado, o processamento acontece em tempo real e, como há a interação no momento da enunciação, as marcas da cooperação dos participantes ficam explícitas no texto.

Em uma conversa espontânea, por exemplo, os interlocutores fazem intervenções que não são combinadas previamente, por isso um assunto pode ser deslocado para outro durante a conversa.

Assim, Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia C. V. O. Andrade e Zilda G. O. Aquino (2012, p. 18), tratando do texto falado, esclarecem que se faz necessário analisar a conversação como uma atividade em que os interlocutores interagem, alternando-se constantemente, tratando sobre assuntos do cotidiano. Os interlocutores organizam suas falas em turnos, definido “como a produção de um falante enquanto ele está com a palavra” (FAVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 37-38), havendo o direito de tomar a palavra e também de escolher o tópico discursivo.

Fávero, Andrade e Aquino (2012) definem o tópico como “um elemento estruturador da conversação, pois os interlocutores sabem quando estão interagindo dentro de um mesmo tópico, quando mudam, cortam, retomam ou fazem digressões” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 39). Para as autoras, o tópico é aquilo sobre o que se está falando. Da mesma forma conceitua Koch: “Na linguagem comum, *tópico* é, portanto, *aquilo sobre o que se fala*” (1992, p. 72, *grifos da autora*).

Koch (1992) enumera algumas marcas formais, que delimitam as unidades tópicas:

É importante observar que os limites das unidades tópicas são depreensíveis não apenas pelo conteúdo (= assunto), mas também por um conjunto de marcas formais, como:

a) Presença, no início de uma unidade, de elementos como: “bom”, “bem”, “então”, “agora”, “daí”, “daí então”, etc.

b) Presença, no final de uma unidade, de pausas mais prolongadas, entonação característica, frases conclusivas do tipo “é isso aí”, “falô”, “você não acha?”, “é isso que eu penso”, “enfim”, “é a minha opinião”, além de marcadores conversacionais como “viu?”, “percebe?”, “certo?”, “né?”, “tá claro?”, “etc., etc., etc.”. (KOCH, 1992, p. 78)

Em artigo publicado no livro *A construção da sentença*, Carlos Mito e Mary A. Kato (2017) trazem outras considerações sobre o tópico do ponto de vista sintático. Mito e Kato (2017, p. 32) conceituam o tópico como “a área da sentença que fica à esquerda do sujeito”, que pode conter constituintes que desempenham “função discursiva de codificar o tópico ou o foco da sentença”. No mesmo livro, Maria Eugenia Duarte, Marilza Oliveira e Rosane de Andrade Berlinck (2017, p. 120) tratam dos tipos de tópico. Um deles é conhecido como *duplo sujeito*, em que o sujeito externo é o tópico ou o sujeito do discurso, enquanto o sujeito interno é o sujeito sintático, que estabelece concordância com o verbo. Nesse caso, segundo as autoras há relação semântica entre os tópicos, no entanto não há relação sintática com a parte interna da sentença. Outro tipo mencionado pelas autoras ocorre quando os tópicos estão vinculados a um objeto direto, criando construções conhecidas como *topicalização*, em que “envolveria o movimento de um constituinte para a posição de tópico, deixando uma categoria vazia, representada por um traço na sua posição de origem” (DUARTE; OLIVEIRA; BERLINCK, 2017, p. 125).

Sheila Brito Alves e Francisca C. O. Silva (2014) observam que a topicalização é “um fenômeno linguístico muito comum, inclusive na variante mais coloquial da língua portuguesa” (ALVES; BRITO, 2014, p. 48). Elas citam como exemplo de topicalização a estratégia em que “para topicalizar o elemento que vem na primeira posição (a de sujeito), utilizamos outra palavra (ele, ela, essa esse) na frase para retomar o elemento topicalizado” (ALVES; BRITO, 2014, p. 48). Segundo as autoras, esse é um fenômeno “típico da fala, causando estranheza quando ocorre em contextos de língua escrita, em textos escritos que circulam em ambientes que requerem a utilização da norma-padrão” (ALVES; BRITO, 2014, p. 49).

Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 37) consideram que, no texto conversacional, além do tópico discursivo, há ainda outro responsável pela sua organização: os marcadores conversacionais.

As autoras definem marcadores conversacionais assim:

A expressão marcador conversacional serve para designar não só os elementos verbais, mas também prosódicos e não-linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala. Podem ser produzidos tanto pelo falante como pelo ouvinte. São exemplos de marcadores elementos como: claro, certo, uhn, ahn, viu, sabe?, né?, quer dizer, eu acho, então, daí, aí, etc. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 47).

Para elas, o papel desses elementos é promover a “articulação de textos, encadeando-os de modo coeso” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 49).

Mercedes Sanfelice Risso (2015) cita alguns elementos articuladores que exercem o papel de estabelecer o encadeamento das porções de informações que vão surgindo ao longo do evento comunicativo:

O acompanhamento do fluxo discursivo em textos de língua falada revela a presença de um conjunto de palavras ou locuções envolvidas no amarramento textual das porções de informação progressivamente liberadas ao longo do evento comunicativo e, simultaneamente, no encaminhamento de perspectivas assumidas em relação ao assunto, no ato interacional. Entre os exemplos mais frequentes de unidades articuladoras estão formas como: “agora”, “então”, “depois”, “ai”, “mas”, “bem” [...] (RISSO, 2015, p. 391).

Risso (2015) também acrescenta marcadores como “bom”, “bem”, “olha”, “ah” que, segundo ela, “constituem-se como segmentos prefaciadores, preferidos pelo locutor como formas especiais de adiamento de um conteúdo tópico, durante a interação” (RISSO, 2015, p. 429).

Essas palavras responsáveis pelo encadeamento das porções de informações no texto oral, tornando-o mais coeso, também foram estudadas por Koch (1992). Segundo a autora, há aqueles típicos de progressão narrativa. Ela lista alguns e o que sinalizam:

- a. início e final de segmentos tópicos, subtópicos ou quadro tópicos:
  - início: aí, então, depois, aí então, depois então, agora, veja, etc.
  - fim: percebeu? entendeu? viu? né? que tal? que acha? e você?, etc.
- b. concordância, discordância, dúvida:
  - concordância: tá, está bem, OK, certo, claro, evidente, sem dúvida, etc.
  - discordância: não, isso não, assim também não, não é bem assim, etc.
  - dúvida: será? é mesmo? tem certeza?
- c. hesitação: ah, eh, é..., uhn... etc.
- d. início e fim de digressão.
  - início: fazendo um parêntese, desculpe interromper, mas..., antes que eu me esqueça, a propósito, etc.
  - fim: voltando ao assunto, fechando os parênteses, voltando ao que eu (você) estava dizendo, etc.
- e. sequência da narrativa: aí, então, aí então, depois, depois então, daí, etc. (KOCH, 1992, p. 106).

Os marcadores conversacionais, portanto, desempenham a função de manutenção da coesão textual como também são responsáveis por garantir a atenção e a participação dos interlocutores, pois podem abrir espaços para a intervenção do ouvinte em dados momentos.

Como a construção do texto falado vai acontecendo no momento da interação e pode haver mudança de tópico repentina, pode haver um certo volume de marcadores conversacionais, por exemplo, Dolz e Schneuwly (2004, p. 135) afirmam que, quando se vai proceder à leitura de transcrições, o oral espontâneo se configura completamente desordenado. Koch (2015) explica por que ocorre essa configuração desordenada:

[...] como é a interação (imediate) o que importa, ocorrem pressões de ordem pragmática que se sobrepõem, muitas vezes, às exigências da sintaxe. São elas que, em muitos casos, obrigam o locutor a sacrificar a sintaxe em prol das necessidades da interação, fato que se traduz pela presença, no texto falado, não só de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas

também de inserções, repetições e paráfrases, que têm, frequentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância (KOCH, 2015, p. 45).

Cortes, interrupções, retomadas, entre outros, são particularidades que acontecem no processo de construção do texto falado. Por isso, há algumas marcas características desse processamento, entre elas a *hesitação*, definida por Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 59) “como um tipo de “problema” que é captado durante sua formulação/linearização, isto é, *on-line*, caracterizando-se por seu aspecto prospectivo, já que tem escopo algo que vem depois”.

Marcuschi (2015) considera que “a *hesitação* é intrínseca à competência comunicativa em contextos interativos de natureza oral, e não uma disfunção do falante” (2015, p. 49). Para ele, “a hesitação revela os procedimentos adotados pelos falantes para resolverem os problemas que surgem devido ao processamento *on-line* de formas e conteúdos”. Isso demonstraria que a *hesitação* seria, então, “um fenômeno de processamento” (MARCUSCHI, 2015, p. 50).

O autor afirma que as hesitações se materializam por meio de determinados fenômenos:

- a) fenômenos prosódicos: pausas, geralmente prolongadas, e alongamentos vocálicos;
  - a) expressões hesitativas: “éh”, “ah”, “ahn”, “mm”;
  - b) itens funcionais: artigos, preposições, conjunções, pronomes, verbos de ligação;
  - c) itens lexicais: substantivos, advérbios, adjetivos, verbos;
  - d) marcadores discursivos acumulados: “sei lá”, “quer dizer sabe”, “então né ah”, etc.
  - e) fragmentos lexicais: palavras iniciadas e não concluídas.
- (MARCUSCHI, 2015, p. 50)

Nesta pesquisa, consideramos importante a verificação, principalmente, das pausas registradas na transcrição do texto falado dos alunos pesquisados para relacioná-las às pausas marcadas pelos sinais de pontuação empregados na escrita.

Além da *hesitação*, a *correção* e a *repetição* também são marcas características da construção do texto oral.

No que se refere à *correção*, Fávero, Andrade e Aquino (2015) explicam que o procedimento de corrigir “é produzir um enunciado linguístico (enunciado-reformulador, ER) que reformula um anterior (enunciado-fonte, EF), considerado ‘errado’ aos olhos de um dos interlocutores” (2015, p. 243). O texto falado, portanto, diferente do texto escrito em que é possível apagar as correções, pois deixa explícitas as construções reformuladoras dos enunciados tidos como “errados” por quem os produziu.

Quanto à *repetição*, Marcuschi (2015) assegura que “é um dos processos de formulação textual mais presentes na oralidade” (2015, p. 207).

Para Marcuschi, a *repetição* no texto falado tem as seguintes funções:

Contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas. Disso tudo resulta uma textualidade menos densa e maior envolvimento interpessoal, o que torna a repetição essencial nos processos de textualização na língua falada. (MARCUSCHI, 2015, p. 207).

E complementa que:

Na fala, em que nada se apaga, a repetição faz parte do processo formulativo. Sua presença na superfície do texto falado é alta, constatando-se que, a cada cinco palavras, em média, uma é repetida. É por isso que a repetição tem avaliação e papel diverso na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2015, p. 207).

Para o referido autor, “a *repetição* não é um descontinuidor textual, mas um processo de composição do texto e condução do *tópico discursivo*” (MARCUSCHI, 2015, p. 208, *grifo do autor*). Ele afirma também que as “repetições estão entre as estratégias mais utilizadas, sobretudo para a coesão sequencial, mas se acham muito presentes também na coesão referencial do texto falado” (MARCUSCHI, 2015, p. 219).

Marcuschi (2015, p. 211) cita exemplo de repetição que pode ocorrer no texto falado, como a de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, fonológicos, de morfemas, de itens lexicais e construções oracionais.

Por ser a repetição de itens lexicais, de construções sintáticas, entre outras, uma importante estratégia de coesão na construção do texto falado, os alunos pesquisados a empregam da mesma forma elaboração do texto escrito, conforme demonstraremos nas análises dos textos.

### 3.2 A ESCRITA

As pesquisas que tratam das relações entre *oralidade* e *escrita* apontam para que ambas não sejam mais colocadas como opostas, apesar de existirem distinções entre elas, como o processamento de construção textual, por exemplo. Anteriormente, uma dicotomia as colocava em situações extremas, considerando o texto falado não planejado, enquanto o escrito seria planejado, o texto falado redundante, enquanto o escrito seria condensado, entre outras. Para Koch (2015, p. 44), essas características dicotômicas teriam sido definidas tomando como parâmetro o ideal do texto escrito, em detrimento do falado.

Refletindo essa nova visão das relações entre *oralidade* e *escrita*, Marcushi (2010) considera que as diferenças entre elas “*se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos*” (MARCUSCHI, 2010, p. 37, *grifos do autor*). Assim, *oralidade* e *escrita* são práticas sociais de produção de texto, que se materializam em gêneros que constituem um contínuo, no qual se situam todos os gêneros de textos produzidos.

A distribuição dos gêneros textuais se dá nesse contínuo em que alguns deles seriam representativos da oralidade, como uma conversação espontânea, e outros da escrita, como um artigo científico. Porém, em outros gêneros, esses elementos se entrelaçam, se mesclam. Uma comunicação de um trabalho científico, como uma conferência, por exemplo, embora seja apresentada oralmente, foi concebida inicialmente na forma escrita; enquanto uma carta familiar, apesar da apresentação escrita, poderia se aproximar da oralidade. Por isso, existem textos orais que mais se aproximam do polo da escrita formal, enquanto textos escritos que mais se aproximam da oralidade (KOCH, 2015, p. 43).

Sob esse ponto de vista, na produção textual oral ou escrita, os diversos contextos de comunicação e os objetivos comunicativos é que vão situar o gênero textual a ser produzido na posição mais próxima da oralidade ou da escrita, mais próxima da formalidade ou da informalidade, mais próxima da linguagem do dia a dia ou da linguagem padrão. Por isso, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 16), em *Fala e escrita*, sugerem que “o trabalho com ambas as modalidades deve dar-se na visão dos gêneros e da produção textual discursiva, e não na relação das formas soltas e descontextualizadas”. Também tratando das relações entre oralidade e escrita, Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 15) pontuam que o ensino da oralidade “não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercomunicáveis”. No entanto, Koch (2015, p. 43) afirma que “embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema linguístico, fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, possuindo cada uma delas características próprias; isto é, a escrita não constitui mera transcrição da fala”. A escrita não é uma mera transcrição da fala, pois utiliza recursos diferentes da oralidade para expressar os conteúdos e para a organização textual.

Marcuschi e Hoffnagel (2007, p. 101-102) confirmam a posição defendida por Koch (2015), pois para eles todas “as escritas deixam de lado alguns fenômenos sonoros que estão presentes na fala”, como é o caso das diferenças regionais, por exemplo, “que, em geral, não são refletidas na escrita”. Segundo esses autores, as “escritas das línguas foram baseadas, em geral, na pronúncia da região mais prestigiosa que servia de ponto de referência”. Por isso, de acordo com eles, “a escrita alfabética fosse apenas um código gráfico para representação do código oral, deveria existir minimamente um símbolo (e apenas um) gráfico para cada fonema da língua” (MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2007, p. 101).

Diante desta questão, Cagliari (2007) distingue o sistema de escrita e a ortografia:

A ortografia é uma convenção sobre as possibilidades de uso do sistema de escrita, de tal modo que as palavras tenham um único modo de representação gráfica. O sistema de escrita, por exemplo, permite que se escreva *disi*, *pechi* etc., mas a ortografia obriga a se escrever *disse* e *peixe*. O sistema de escrita não permite que se escreva *bisi* em vez de *disi* ou *disse*, ou *paixche* em vez de *pechi* ou *peixe* (CAGLIARI, 2007, p. 57, *grifos do autor*).

O sistema de escrita da língua portuguesa possibilita o uso de mais de um símbolo gráfico para um mesmo fonema, mas a convenção ortográfica permite apenas o uso da forma convencionada e registrada nos dicionários.

Marcuschi (2010), então, define que:

A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros [...]. Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2010, p. 26, *grifo do autor*).

O autor fala de “certas especificidades materiais” da escrita e a coloca como complementar à fala, não sendo nem uma representação desta nem superior a ela. Assim, a escrita é uma tecnologia que dispõe de recursos próprios. Essa tecnologia, segundo Marcuschi e Hoffnagel (2007, p. 95), “é sim uma nova forma de armazenar o conhecimento e expressá-lo com um controle formal que a fala não permitia pela sua fugacidade”. Ela supera os limites da oralidade, pois permite o armazenamento de conhecimento fora da mente humana.

Assim, é possível afirmar que o texto escrito apresenta especificidades características que precisam ser ensinadas nas atividades que envolvem o trabalho com a língua, pois há diversas situações do cotidiano em que as atividades de linguagem precisam ser realizadas na modalidade escrita. Portanto, é preciso que os alunos aprendam os recursos da escrita, bem como os gêneros textuais que se situam nos polos mais próximos dessa modalidade, para empregá-los em tais situações.

### **3.2.1 O texto escrito**

#### **3.2.1.1 O texto e a textualidade**

Inicialmente, trataremos de algumas características do *texto*, seja ele oral ou escrito, para, posteriormente, abordarmos as questões específicas do texto escrito.

Segundo Maria da Graça da Costa Val, texto ou discurso é uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (VAL, 2016, p. 3). A autora pontua que para que uma ocorrência linguística seja percebida como um texto por quem vai recebê-la é preciso que ela seja percebida como um todo significativo.

Dessa forma, a fim de explicitar os elementos que tornam o texto um todo significativo, Val (2016) considera que a primeira propriedade básica do texto é:

O contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção, na medida em que delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais da interação comunicativa (uma certa “etiqueta” sociocomunicativa, que determina a variação de registros, de tom de voz, de postura, etc.) (VAL, 2016, p. 4).

Portanto, quem produz o texto, a quem ele se destina, a forma de registro escolhida para a produção e o grau de informatividade partilhado entre os interlocutores são alguns dos elementos que determinam a compreensão do texto como um todo significativo.

Além dos citados, outros elementos corroboram para produção de um texto, de modo que ele possa ser compreendido como uma unidade de sentido, conforme aponta Irandé Antunes (2007):

Nas atividades de linguagem, além do conhecimento do mundo, é necessário também que conheçamos as muitas regras (ou regularidades) que especificam o que devemos fazer para organizar um texto, para lhe dar uma sequência, para lhe atribuir uma continuidade e uma progressão, para lhe conferir algum tipo de sentido e coerência (ANTUNES, 2007, p. 58).

Tratando do que se faz necessário para organizar o texto, dar sequência e continuidade, garantindo uma unidade de sentido, Antunes (2007) se refere às propriedades que o conjunto de palavras dispostas lado a lado devem apresentar para que funcionem como um todo comunicativo. Segundo Antunes (2009, p. 51-52), o “texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção [...]”.

A fim de esclarecer sobre as propriedades que as palavras dispostas lado a lado devem ter para que se crie uma trama semântica, Antônio Suárez Abreu (2006) afirma:

Um texto não é uma unidade constituída por uma soma de sentenças, mas pelo encadeamento semântico delas, criando assim, uma trama semântica a que damos o nome de *textualidade*. O encadeamento semântico que produz a textualidade chama-se *coesão*. Podemos definir coesão, mais especificamente, dizendo que se trata de uma maneira de recuperar, em uma sentença B, um termo presente em uma sentença A (ABREU, 2006, p. 13, *grifos do autor*).

O autor traz a coesão como um elemento responsável pela textualidade, pelo encadeamento semântico das sentenças que compõem o todo. Para isso, dá como exemplo a retomada de termos, ou seja, trata da coesão referencial. Segundo Koch (2010), esse tipo de coesão é aquela “em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elementos(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH, 2010, p. 31).

Entre os elementos que fazem remissão a outros já mencionados no texto estão os pronomes pessoais de 3ª pessoa. Sobre eles, Emílio Pagotto, Jairo Nunes e Sonia Cyrino (2017, p. 58) classificam os pronomes pessoais em clíticos (átonos) e plenos (não átonos). Verificando a ocorrência de uso desses pronomes para a retomada de objetos diretos no português culto falado no Brasil, Pagotto, Nunes e Cyrino (2017, p. 60) concluíram que o clítico tem baixa frequência de uso e, quando empregado, “só aparece em posição enclítica a um verbo no infinitivo, sendo realizado como *-lo(s)/-la(s)* – tendo sobrevivido em discursos mais formais”. Por se tratar de uma análise de *corpus* de Nurc, construções com um pronome pleno na posição de objeto foram bem raras, segundo os autores.

Bagno (2001, p. 107) justifica que esse tipo de construção está associado “às variedades linguísticas de baixa escolaridade”, por isso falantes cultos procuram evitá-las. Sendo assim, os falantes de maior escolaridade, conforme os autores citados, lançam mão de uma estratégia de complemento sentencial nulo, ou seja, recorrem à elipse.

De acordo com Silva (2002), assim, os falantes cultos evitam o uso dos clíticos, que são muito formais, e dos plenos, marcados como socialmente estigmatizados por

apresentarem estruturas sintáticas simples, mais transparentes aos interlocutores. A autora ressalta que pesquisas realizadas sobre o tema apontam que o pronome lexical, ou pleno, quando usado na retomada de objetos diretos, tem ocorrência maior entre os jovens do Ensino Fundamental e que o uso decresce com o aumento da faixa etária e da escolaridade, chegando a menos de 10% entre informantes de Ensino Superior.

Além da coesão referencial, existe ainda a coesão sequencial, que, para Koch (2010), é a segunda grande modalidade de recursos coesivos. A autora diz que esse tipo de mecanismo coesivo diz respeito a

procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre outros segmentos do texto (enunciados, parte de enunciados, parágrafos, sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2010, p. 53).

Responsável pela progressão textual, segundo Koch (2010), a coesão sequencial pode se estabelecer com ou sem elementos coesivos. Os conectores, por exemplo, responsáveis pelo encadeamento entre orações, enunciados ou até sequências maiores de texto, são exemplos de elementos coesivos que ocorrem na superfície do texto e contribuem para a progressão textual. Neste grupo, incluem-se as conjunções, as quais estabelecem ligação entre os enunciados ou partes do texto, conferindo-lhes diversos tipos de relações de sentido.

Segundo Antunes (2009), o emprego dos conectivos pode ser uma marca característica do texto escrito: “uma maior explicitude dos conectivos, entre orações, períodos e parágrafos, também pode ser apontada como marca da escrita (sobretudo da escrita formal)” (ANTUNES, 2009, p. 198). A autora justifica esse procedimento pelo fato de, no texto escrito, “estarem ausentes certos traços esclarecedores do contexto situacional” (ANTUNES, 2009, p. 198).

Outro fator responsável pela textualidade é a coerência. Val (2016) considera que:

A *coerência* resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que

depende do *partilhar* de conhecimentos entre os interlocutores (VAL, 2016, p. 5, *grifos da autora*).

A coerência, portanto, diz respeito tanto à construção quanto à recepção do texto. Os elementos linguísticos que compõem a superfície do texto, assim como as informações veiculadas contribuem para o texto seja compreendido como um todo coeso e coerente.

Val (2016) e Antunes (2009) afirmam que há uma estreita relação entre coesão e coerência. Segundo Val (2016, p. 6), “coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual”. Assim também se posiciona Antunes (2009):

Coesão e coerência constituem, assim, duas propriedades da matéria textual, as quais, para serem relevantes, devem estar em inteira harmonia e consonância. O plano da superfície, que, conforme vimos, deve estar coesivamente organizado, preenche a *função de promover e assinalar a interligação semântica requisitada pela unidade textual* (ANTUNES, 2009, p. 79, *grifos da autora*).

Além da coesão e da coerência, há ainda outros fatores que interferem na textualidade, chamados de fatores pragmáticos da textualidade. São eles: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Por intencionalidade, Antunes (2009, p. 11) entende como “o empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa”. Para Val (2009, p. 11), aceitabilidade diz respeito ao recebedor e à expectativa “de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor”. Sobre situacionalidade, Val (2009, p. 12) trata como a adequação do texto à situação sociocomunicativa. A autora considera que o contexto pode definir o sentido do discurso, considerando, inclusive, que em determinados contextos, um texto menos coeso pode funcionar melhor que “outro de configuração mais complexa”. A respeito da situacionalidade, Val (2009) pondera:

Assim, há convenções que regem o funcionamento da linguagem na interação social e que determinam, especificamente, qual o tipo particular de discurso adequado a cada ato comunicativo. Essa questão é da maior

importância para quem trabalha com o ensino de redação, pois vem daí o fato de que a textualidade de cada tipo de discurso envolve elementos diferentes. O que é qualidade num texto argumentativo formal poderá ser um defeito num poema, ou numa estória de suspense, ou numa conversa de botequim (VAL, 2009, p. 13 -14).

Quanto à informatividade, Val (2009, p. 14) pontua que se refere “à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal”. Ou seja, trata-se das informações dadas e das informações novas.

Portanto, na produção textual oral ou escrita, é preciso levar em conta os fatores que conferem textualidade, como a coesão e a coerência, como também os relacionados ao contexto sociocomunicativo, como intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade; além disso, importa saber que quem produz um texto tem em mente um interlocutor a quem ele se destina, mesmo que virtual.

Em se tratando de textos escritos, por exemplo, o interlocutor, geralmente, não está presente no momento da produção. Assim, a recepção desse texto, quase sempre, é retardada, pois o processo de produção não se dá como na conversação, em que a produção acontece por meio da interação face a face e a construção torna-se o resultado dessa interação.

Se na oralidade os gestos e as expressões faciais, o tom de voz, as pausas, as repetições, as hesitações, entre outros elementos contextualizadores, contribuem para a construção e para a compreensão dos textos, na escrita, por não dispormos de tais artifícios, é preciso lançar mão de recursos específicos.

Diana Luz Pessoa de Barros (2000), em seu artigo “Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias”, afirma que

a escrita não transcreve a fala apenas em outra substância de expressão. Ela utiliza recursos diferentes da fala para expressar, de modo diferente, conteúdos que a fala exprime pela sonoridade da expressão. Daí os sinais gráficos da escrita e a pontuação que são utilizados para cumprir, no texto escrito, as funções de organizar, do ponto de vista argumentativo e afetivo-passional, as relações entre os “interlocutores”, que a fala organiza com a entoação e a gestualidade [...] (BARROS, 2000, p. 74).

Os recursos diferentes a que a autora se refere são recursos gráficos, como, por exemplo, a letra maiúscula, a escrita em negrito ou itálico e os acentos gráficos, e os sinais de pontuação, como ponto, vírgula, reticências, entre outros, que tendem a suprir a ausência dos elementos contextualizadores da oralidade, em especial os que expressam as particularidades da entoação.

Esta pesquisa, devido à extensão da temática, limitou-se ao uso da pontuação e do parágrafo, uma vez que ao final das atividades de intervenção os alunos deveriam produzir um texto de opinião, cuja tipologia fosse predominantemente dissertativo-argumentativa, em conformidade com a língua padrão.

Dentro da temática da pontuação, a abordagem foi delimitada ao emprego da vírgula e do ponto. Tal delimitação se justifica pelo fato de que o emprego desses sinais tende a ser mais recorrentes nas sequências textuais com a tipologia selecionada, uma vez que nessa tipologia pode haver incidência maior de frases em que a articulação sintática se estabelece em torno da opinião a respeito do tema proposto e dos argumentos para sustentá-la, além de frases que trazem informações e constatações acerca da realidade.

Celso Pedro Luft (2002) conceitua *pontuação* como: “Sistema de sinais com que se representam os fonemas suprasegmentais, principalmente as pausas” (LUFT, 2002, p. 240). Do ponto de vista do autor, os sinais de pontuação estão relacionados à fala, já que eles representam “fonemas suprasegmentais” e emprego desses sinais, portanto, está associado às pausas da oralidade. Entre os sinais de pontuação, Luft (2002, p. 240) enumera: ponto, dois-pontos, vírgula, ponto-e-vírgula, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, ponto-final, reticências. Além desses, acrescenta: aspas, asterisco, colchetes, parágrafo, parênteses, travessão, hífen (LUFT, 2002, p. 241).

Ao tratar da pontuação, Antônio Suárez Abreu (2003) analisa as diferentes curvas entoacionais e os diferentes tipos de frases que podem ser produzidos. O autor observa que o movimento de baixar ou elevar o tom de voz, produzindo uma curva ascendente ou descendente no final da oração, por exemplo, gera tipos diferentes de orações. Esses tipos de frases são representados na escrita por sinais de pontuação, como ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. A partir do

posicionamento desses autores, concluímos que a pontuação está associada à frase e a seus componentes.

M. Cecília P. de Souza e Silva e Ingedore Villaça Koch (1996, p. 11-13) explicam que a frase costuma ser entendida, do ponto de vista do conteúdo, como a expressão verbal de um pensamento, sendo um “enunciado suficiente por si mesmo para estabelecer comunicação”, por meio do qual é possível “expressar juízos, descrever ações, estados ou fenômenos, transmitir apelos ou ordens, exteriorizar emoções” (SILVA; KOCH, 1996, p. 11). Do ponto de vista sintático, de acordo com as autoras, a frase consiste em uma “organização, uma combinação de elementos linguísticos agrupados segundo certos princípios, que a caracterizam como uma estrutura [...]” (SILVA; KOCH, 1996, p. 11). Segundo elas, há marcas que permitem ao leitor ou ao ouvinte identificar o início e o final da frase, seja pelo uso de sinais gráficos ou pela entoação, como na subida da voz ao final da frase interrogativa e a descida ao final da frase declarativa, por exemplo. Mas autoras ressaltam que essas marcas não são suficientes para identificar uma combinação de elementos linguísticos como frase, uma vez que toda frase diz algo, fala sobre um determinado assunto e é veiculada pelo locutor de diversos modos de dizer. Sendo assim, a frase envolve o conteúdo, a organização linguística e os diversos modos de dizer.

Sobre esses diversos modos de dizer, José Carlos Azeredo (2002) observa que “a intenção do enunciador pode estar manifesta nos procedimentos formais da língua, como a entoação, que distingue uma ordem de uma pergunta, uma exclamação de uma simples declaração [...]” (AZEREDO, 2002, p. 147). Assim, em uma frase declarativa, por exemplo, o enunciador “se reporta a dados de um universo real ou imaginário” (AZEREDO, 2002, p. 148), tendo a intenção de declarar um pensamento acerca de um assunto, de fazer uma afirmação, de informar um dado da realidade.

Tomando como exemplo a elaboração de uma frase declarativa, Abreu (2003) explica:

Quando baixamos a voz, no final de uma frase, produzimos uma curva sonora descendente em direção ao grave, queremos, com isso, passar ao nosso interlocutor a informação de que essa é uma frase declarativa (afirmativa ou negativa) que acaba de chegar ao fim (ABREU, 2003, p. 245).

A curva entoacional, de que trata o autor, refere-se à construção de uma frase declarativa em um texto falado. Na escrita, é o ponto final que vai indicar para o leitor que se trata de uma frase declarativa que acaba de chegar ao fim.

Celso Cunha e Lindley Cintra (2001, p. 643) pontuam que, como língua escrita não dispõe dos recursos rítmicos e melódicos da falada, utiliza o recurso da pontuação para “reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral”. Desse modo, para esses autores, a vírgula, o ponto e ponto-e-vírgula são os sinais que têm a função, fundamentalmente, de marcar as pausas da oralidade no texto escrito.

Quanto ao emprego da vírgula, Antônio Suárez Abreu (2003) afirma que:

As vírgulas são, portanto, recursos gráficos utilizados para assinalar, na escrita, as quebras de ligação entoacional marcadas pela sintaxe e que promovem o “empacotamento” das frases de um texto em blocos prosódicos. Estudar o emprego da vírgula é, portanto, aprender a assinalar, na escrita, as quebras de ligação entoacional originadas na sintaxe das frases [...] (ABREU, 2003, p. 249).

Abreu (2003) associa o emprego da vírgula à sintaxe, ou seja, às frases e a seus componentes. No entanto, ele toma como referência a oralidade, já que trata das “quebras de ligação entoacional” e diz que as vírgulas “promovem o ‘empacotamento’ das frases de um texto em blocos prosódicos”. O emprego da vírgula tenta recuperar, na escrita, os recursos da oralidade, assinalando com o sinal gráfico as “quebras” indicadas pelas pausas.

Outra marca característica do texto escrito é o parágrafo, que, segundo Othon M. Garcia (2007, p. 220), em seu livro *Comunicação em prosa moderna*, ao mesmo tempo em que ajusta as ideias, facilitando tanto o trabalho da produção quanto da recepção do texto, é marcado visualmente na escrita.

Atualmente, com os programas de edição de texto, a marcação visual do parágrafo pode ser feita não só com o afastamento em relação à margem como também com a separação dos parágrafos por um espaçamento maior entre cada um deles.

Garcia (2007) entende que o parágrafo é “uma unidade de composição construída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia *central*, ou

*nuclear*, a que se agregam outras, *secundárias*, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela” (GARCIA, 2007, p. 219, *grifos do autor*).

A extensão do parágrafo, então, depende da complexidade das ideias desenvolvidas nele. Segundo Garcia (2007), o parágrafo-padrão, principalmente na dissertação e na descrição, geralmente se compõe de introdução, desenvolvimento e conclusão. O autor analisa que a introdução “representada na maioria dos casos por um ou dois períodos curtos iniciais, em que se expressa de maneira sumária e sucinta a ideia-núcleo” (GARCIA, 2007, p. 222). Essa parte o autor chama de tópico frasal. Sobre o desenvolvimento, Garcia explica que é a “explanação mesma dessa ideia-núcleo” (GARCIA, 2007, p. 222). Quanto à conclusão, o autor diz que é “mais rara, mormente nos parágrafos pouco extensos ou naqueles em que a ideia central não representa maior complexidade” (GARCIA, 2007, p. 222).

Antônio Suárez Abreu (2006, p. 73), em seu livro “Curso de redação”, faz ponderações a fim de que possamos perceber a complexidade da transição de um parágrafo para outro, conferindo um caráter subjetivo a essa ação. Para este autor, o parágrafo é uma estrutura superior a frase, que se desenvolve em torno de uma ideia, mas o momento da transição entre parágrafos depende um pouco de sensibilidade de cada um ao escrever.

Da mesma forma, quando trata da organização dos parágrafos nas atividades de retextualização, Marcuschi (2010, p. 79) considera que “os parágrafos são um aspecto complexo, pois exigem uma divisão em tópicos e não são tão espontâneos”. Para o aluno iniciante, portanto, seria, segundo esse autor, tarefa ainda complexa reunir “ideias estritamente relacionadas” e conciliar a sua intencionalidade.

Portanto, nesta pesquisa, o emprego dos sinais de pontuação e a noção de parágrafo expressa por parte dos alunos envolvidos foram analisados em comparação entre o texto oral e o texto escrito, a fim de verificarmos as possíveis interferências da oralidade na produção escrita.

### 3.2.1.2 A questão da norma padrão e da ortografia oficial

Esta pesquisa objetivou levar o aluno produzir um texto de opinião escrito, com tipologia dissertativo-argumentativa predominante, em que as marcas de oralidade sejam amenizadas; assim, aproximando a produção textual escrita da língua portuguesa padrão. Por isso, discorreremos sobre a questão da norma-padrão e sobre a ortografia oficial.

Raquel M. K. Freitag e Edair Maria Alice Görski (2013) explicam que:

[...] há, pelo menos, dois sentidos associados a esse termo: norma pode remeter tanto a preceito, ou seja, àquilo que é normativo; quanto à descrição de usos recorrentes, ou seja, àquilo que é considerado/ tido como normal (FREITAG; GÖRSKI, 2013, p. 32).

Segundo Freitag e Görski (2013, p. 32-33), Carlos Faraco toma o termo norma culta para tratar dos usos linguísticos mais prestigiados socialmente, considerados pelos falantes como pertencentes a uma variedade superior às variedades não-padrão ou populares. Quanto à norma-padrão, segundo as autoras, Faraco pontua que foi tomado, inicialmente, como padrão um certo modelo lusitano de escrita, tornando-o artificial. Posteriormente, algumas regras desse padrão imposto passaram a ser flexibilizadas dando origem à norma gramatical contemporânea que, de acordo com as autoras, refere-se a um “conjunto de fenômenos apresentados como cultos por gramáticos e dicionaristas contemporâneos, que reinterpretem preceitos da tradição gramatical” (FREITAG; GÖRSKI, 2013, p. 33). Neste caso, elas dizem que há mais recomendação do que prescrição.

Rosa Virginia Mattos e Silva (2002), em seu livro *Contradições no ensino do português: a língua que se fala x a língua que se ensina*, também observa que essa questão da norma é polêmica, pois há um paradoxo em línguas de grande difusão, como é o português: “a necessidade social de unificação, padronização, em face da realidade heterogênea” (SILVA, 2002, p. 11).

Diante do impasse entre a padronização para atender à necessidade de unificar e o respeito à diversidade linguística, paira dúvida sobre ensinar ou não a língua portuguesa padrão.

Nesse sentido, Sírio Possenti (2012), tratando dos objetivos do ensino da língua portuguesa se posiciona:

Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico (POSSENTI, 2012, p. 17).

Mas o autor pondera que o ensino do padrão se torna grave quando se trata de ensinar o padrão “a quem não fala usualmente, isto é, a questão é particularmente grave em especial para os alunos das classes populares” (POSSENTI, 2012, p. 18). Apesar disso, Possenti (2012) defende que objetivo do ensino da língua portuguesa é o de criar condições para que o português padrão seja aprendido. Possenti (2012) destaca um problema que envolve nossa pesquisa: os alunos participantes de nossa pesquisa pertencem a classes populares, que, em geral, não dominam o português padrão. Isso seria então um problema para o objetivo de um trabalho de pesquisa como o nosso, por exemplo? Segundo ele, não, uma vez que faz a seguinte ponderação:

O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente (POSSENTI, 2012, p. 18).

Para esclarecer melhor seu posicionamento, Possenti (2012) define como português padrão:

Do ponto de vista da escola, trata-se em especial (embora não só) da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura. É evidentemente difícil fixar os limites mínimos satisfatórios que os alunos deveriam poder atingir. Mas parece razoável imaginar, como projeto, que a escola se proponha como objetivo que os alunos, aos 15 anos de vida e 8 de escola, escrevam, sem traumas, diversos tipos de texto (narrativas, textos argumentativos, textos informativos, atas, cartas de vários tipos etc.; [...] o máximo que se pode esperar é que eles aí não se percam) e leiam produtivamente textos também variados: textos jornalísticos, como colunas de economia, política, educação, textos de divulgação científica em vários campos, textos técnicos (aí incluindo o manual de imposto de renda, por exemplo) e, obviamente, e com muito destaque, literatura (POSSENTI, 2012, p. 20).

Assim, o ensino do português padrão estaria pautado na exposição do aluno ao contato com textos escritos de diversos gêneros, tanto para propiciar a leitura quanto a produção textual.

Dentro dessa mesma temática, Mário Perini (2002) diz que existe sim um português padrão bastante uniforme no Brasil. Segundo ele, podemos confirmar esse fato nas publicações feitas no país:

Existe uma linguagem padrão utilizada em textos jornalísticos e técnicos (como revistas semanais, jornais, livros didáticos e científicos), linguagem essa que apresenta uma grande uniformidade gramatical, e mesmo estilística, em todo o Brasil. Assim, seria difícil distinguir linguisticamente o editorial de um jornal de Curitiba do de um jornal Cuiabá ou São Luís. Igualmente, a linguagem de um livro técnico ou didático publicado em Recife não se distingue da de um livro publicado em São Paulo ou Porto Alegre; os regionalismos não penetram em tais textos. Pode-se concluir que existe um português padrão altamente uniforme (PERINI, 2002, p. 26).

Marcos Bagno (2001) também define norma-padrão e faz o seguinte esclarecimento sobre o ensino ou não dessa norma na escola:

O que os tradicionalistas chamam de “norma culta” eu prefiro chamar de NORMA-PADRÃO. Como o próprio nome já indica, não é uma língua, mas sim um *modelo* de língua, uma *ideal* de língua, um *padrão* de comportamento linguístico que, supostamente, deveria ser seguido por todos os falantes do idioma toda vez que vão usar a língua para falar ou escrever (BAGNO, 2001, p. 39, *grifos do autor*).

Do ponto de vista do autor, a norma-padrão seria um padrão de comportamento que de forma ideal seria seguido por todos os falantes. Partindo desse olhar, Bagno (2001, p. 59), então, se posiciona dizendo que “devemos ensinar a norma-padrão”. Para ele, só se pode ensinar algo que ainda não se conhece, por isso defende o ensino da norma-padrão. Ele ainda explica que “ensinar o padrão se justificaria pelo fato de ele ter valores que não podem ser negados – em sua estreita associação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos acumulados ao longo da história” (2001, p. 59). No entanto, o autor complementa que é preciso que esse ensino seja crítico. Ele defende que

é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo da norma-padrão clássica a heterogeneidade da língua realmente usada. Para isso, a escola deve dar espaço ao maior número possível de manifestações linguísticas

concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua [...] (BAGNO, 2001, p. 59).

Uma das dificuldades que os alunos apresentam nas atividades que desenvolvem no cotidiano escolar em relação à adequação do texto escrito à norma-padrão relaciona-se ao domínio da ortografia oficial.

Sobre essa temática, Luiz Carlos Cagliari (2007) ressalta que a criança, quando chega à escola, já é falante capaz de entender e falar a língua portuguesa, embora ainda não saiba escrever nem ler e esses são os usos novos que ela espera da escola. O autor acrescenta que pode haver também “o interesse em aprender uma variedade do português de maior prestígio” (CAGLIARI, 2007, p. 29).

O referido autor afirma que

No ensino de português é fundamental, essencial e imprescindível distinguir três tipos de atividades ligadas respectivamente aos fenômenos da fala, da escrita e da leitura. São três realidades distintas da vida de uma língua, que estão intimamente ligadas em sua essência, mas têm uma representação própria e independente nos usos de uma língua (CAGLIARI, 2007, p. 30).

Nessa perspectiva, Cagliari (2007) comenta sobre a interferência da fala na produção escrita dos alunos, quando ainda não têm claras as distinções entre cada modalidade. Ele exemplifica:

Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela a pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. Por outro lado, uma criança que leia *dísse* dizendo duas sílabas de duração igual está transportando para a fala algo que a escrita ortográfica insinua (ou que faz lembrar a fala artificial da professora...) Se o aluno passar pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e por que as coisas são como são, ele terá dificuldades imensas em seguir seus estudos de português, porque o absurdo está presente a todo momento (CAGLIARI, 2007, p. 30-31, *grifos do autor*).

Cagliari (2007, p. 117) considera que a relação entre a modalidade escrita e os sons da fala acaba se tornando complicada para o aluno, uma vez que é possível ler o texto escrito de diversas maneiras, podemos utilizar duas letras para representar um único

som, por exemplo, utilizamos letras que não têm nenhum som correspondente na fala, entre outras questões que dificultam o aprendizado da escrita se não ficar claro para o aluno o que pertence à fala e o que pertence à escrita. Portanto, é importante que o aluno compreenda que existe na modalidade escrita da língua a ortografia oficial.

Quanto à ortografia oficial, sob a coordenação e assistência de José Carlos Azeredo, a publicação “Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa” do Instituto Antônio Houaiss (2009) considera que:

A ortografia de uma língua consiste na padronização da forma gráfica de suas palavras para o fim de uma intercomunicação social universalista, e só em casos excepcionais são admitidas duas grafias para uma mesma palavra. Pela tradição brasileira, as normas ortográficas, ordinariamente propostas por comissões de especialistas e aprovadas pelo Congresso Nacional, entram em vigor por ato do poder executivo federal. Portanto, compete ao poder público oficializar mudanças nas convenções ortográficas, mas tais alterações não significam mudanças linguísticas, já que, por mais que possa refletir em parte o sistema de sons da língua, a ortografia não faz parte desse sistema. Unificação ortográfica nada tem a ver com uniformização da língua. As línguas são como são em virtude do uso que seus falantes fazem dela [...] (AZEREDO, 2009, p. 13).

Sendo assim, a ortografia oficial é uma convenção ortográfica que visa à padronização da forma gráfica, não da fala. Portanto, a ortografia oficial não reflete, necessariamente, a diversidade linguística do País. Por isso, de acordo com o Instituto Houaiss, a ortografia jamais poderá ser rigorosamente fonética, pois:

Existe um conflito insuperável entre o ideal de uniformidade de um sistema ortográfico e a realidade oral de uma língua, caracterizada pela variação social tanto quanto regional. Por mais que busque retratar por meio dele a pronúncia das palavras – por exemplo, fazendo um dado sinal (uma letra, um acento) tenha relação biunívoca com um elemento sonoro qualquer -, esse sistema jamais conseguirá realizar tal correspondência com perfeição (AZEREDO, 2009, p. 12).

Devido a essa questão, Bagno (2001) pontua que a ortografia é sempre muito conservadora e resiste às mudanças que vão acontecendo na língua, porque o sistema ortográfico não reflete com perfeição a realidade oral da língua e suas mudanças.

Diante do exposto, consideramos necessário pautar esta pesquisa no ensino da língua portuguesa padrão, tanto na modalidade escrita quanto na falada, por acreditarmos

que nossos alunos de classes populares precisam ter acesso a outras formas de falar e escrever, além do acesso à forma de linguagem mais empregada nas publicações que circulam no País.

### 3.2.1.2.1 Os erros ortográficos de motivação fonética

Para a compreensão de erros<sup>2</sup> ortográficos gerados por motivação fonética, inicialmente, torna-se necessária uma breve explanação do papel da Fonética e da Fonologia no estudo da língua e de como os pesquisadores abordam a noção de erro em relação a ela.

Segundo Cagliari-Massini e Cagliari (2005), tanto a Fonética quanto a Fonologia estão relacionadas, já que são áreas da Linguística que estudam os sons da fala. Os autores diferenciam as duas áreas, com base no enfoque que cada uma delas dá sobre o objeto de estudo. Para eles, enquanto a preocupação da Fonética é descrever os sons da fala, tendo como ponto de vista a maneira como são produzidos, transmitidos e percebidos, a Fonologia interpreta os resultados obtidos nas transcrições fonéticas desses sons “em função dos sistemas de sons da língua e dos modelos teóricos disponíveis” (2005, p. 106). Eles definem as duas áreas assim:

[...] a Fonética é basicamente descritiva, a Fonologia é uma ciência explicativa, interpretativa; enquanto a análise fonética se baseia na produção, percepção e transmissão dos sons da fala, a análise fonológica busca *valor* dos sons em uma língua – em outras palavras, sua função linguística (CAGLIARI-MASSINI; CAGLIARI, 2005, p. 106, *grifo do autor*).

Cagliari (2007) as diferencia:

Quando um falante diz, por exemplo, *potxi, txia, tudu, tapa, até*, etc., a Fonética constata as pronúncias diferentes *tx* e *t*, e a Fonologia interpreta essa diferença atribuindo um valor único a esses dois sons, uma vez que *tx* ocorre somente diante da vogal *i*, e o *t* diante de outro som que não seja *i*. Fato semelhante ocorre quando um falante diz ora *iscada*, ora *escada*. A ocorrência de *i* ou de *e* não muda o significado e, segundo a Fonologia, o *i* e o *e*, neste caso, *têm o mesmo valor*” (CAGLIARI, 2007, p. 43, *grifos do autor*).

<sup>2</sup> O autor Luiz Carlos Cagliari (2007) emprega o termo erro entre aspas para se referir aos erros ortográficos de motivação fonética. Nesta pesquisa, não usaremos as aspas no termo erro, em relação à ortografia oficial, por considerarmos que ela é uma convenção. Segundo Bagno “erra-se ao escrever, porque a escrita é um aprendizado secundário” (BAGNO, 2015, p. 177), em relação à língua materna.

Angel Corbera Mori (2005, p. 50) ressalta que os professores precisam ter consciência de que é a defasagem existente entre a fala e a representação gráfica, pelo fato de os sistemas de escrita não conseguirem acompanhar a língua oral, que é mais dinâmica, que resulta nas dificuldades dos alunos na produção escrita. Por isso, Mori (2005) sugere que os professores procurem conhecer o sistema fonológico da língua para explicarem os problemas de ortografia, já que são frequentes nas produções escritas dos alunos.

Quando o pesquisador Marcos Bagno trata da questão do erro em seu livro *Preconceito linguístico*, ele diz que uma elevada quantidade daquilo que rotulamos como “erros de português” nada mais é do que simplesmente desvio da ortografia oficial (BAGNO, 2015, p. 175). De forma muito incisiva, Bagno afirma que

Ninguém comete erro ao falar sua língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira, erra-se ao escrever, porque a escrita é um aprendizado secundário (BAGNO, 2015, p. 177).

Sendo a escrita o resultado de um saber aprendido, treinado e, segundo o autor, “um aprendizado secundário”, as ocorrências que costumamos rotular como erros seriam, portanto, desvios em relação à ortografia oficial. Para ele, o usuário da língua escrita, na verdade, faz uma tentativa de acerto ao grafar uma mensagem, organizando-a de acordo com seu perfil sociolinguístico (2015, p. 179). Sobre isso, Bagno acrescenta:

É importante lembrar que os erros de ortografia são constantes, se esquadram numa tipologia previsível: troca J por G, de S por Z, de CH por X e assim por diante – justamente por serem casos em que é necessário fazer uma análise da relação fala-escrita que ultrapassa os limites teóricos da suposta equivalência som-letra (BAGNO, 2015, p. 179).

Ao abordar a noção de erro do ponto de vista da oralidade, Bagno (2015) pontua que

Quanto à língua falada, fica óbvio que o rótulo de erro é aplicado a toda e qualquer manifestação linguística (fonética, morfológica e sintática, principalmente) que se diferencie das regras prescritas pela gramática normativa, que se apresenta como codificação da “língua culta”, embora na verdade seja a codificação de um padrão idealizado, que não coincide com nenhuma verdadeira variedade urbana de prestígio (BAGNO, 2015, p. 180).

O referido autor ressalta que, do ponto de vista estritamente linguístico, o que existe, na verdade, são maneiras diferentes de se utilizar os recursos existentes na língua. Sendo assim, ao se utilizar da língua para falar ou escrever, é preciso que se leve em conta a adequação ao contexto e a aceitabilidade por parte do leitor e do ouvinte.

Em seu livro *Alfabetização & Linguística*, para tratar dos erros cometidos pelas crianças nas fases iniciais do aprendizado da escrita, Cagliari (2007) diz que uma criança que escreve “disi” estaria grafando esta palavra de acordo com a forma como a pronuncia e, portanto, estaria fazendo uma transcrição fonética ao transportar para a escrita a forma como percebe a fala. Diante dessa dificuldade constatada, o autor sugere

Se a escola distinguísse claramente os problemas da fala dos problemas da escrita, veria essas escritas como escrita de fala, e feitas com uma propriedade fonética tão grande que chega a ser comovente a consciência que as crianças têm do modo como falam (CAGLIARI, 2007, p. 31).

Diante do exposto, Cagliari (2015, p. 31-32) propõe que a escola ensine aos alunos que não é possível que cada um escreva as palavras de acordo com a forma como a pronuncia, pois isso geraria uma grande confusão na escrita e na leitura devido à diversidade linguística. Seria, portanto, papel da escola ensinar as crianças a escrever ortograficamente, de acordo com as convenções próprias desse sistema.

Para tratar dos erros ortográficos, ele afirma que um aluno “pode escrever *talveis* (talvez), mas não escreve *eileifante* (elefante); não escreve *vei* (vê), mas *veis* em lugar de *vez*. É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala” (CAGLIARI, 2007, p. 61). Caberia ao professor, portanto, segundo o autor, perceber que o motivo de tais *erros* seria a relação entre a fala e a escrita que os alunos estariam fazendo.

Para Cagliari (2007), há casos em que o aluno faz uma escolha errada, no entanto prevista dentro do sistema de escrita da língua portuguesa, acontece ao usar “z” e não “s” na palavra casa, por exemplo (2007, p. 137-138). Mas há outros em que os alunos pensam mais na forma como falam do que na forma ortográfica de se escrever e, por influência da fala deixam de escrever, por exemplo, a letra R no final de certas

palavras porque na pronúncia “não ocorre nenhum som que eles reconheçam como pertencendo à categoria do r” (CAGLIARI, 2007, p. 65).

Em sua análise, o autor cita a influência da fala nas regras empregadas pelos alunos:

Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala (CAGLIARI, 2007, p. 137).

Entre os erros analisados por Cagliari (2007), nesta pesquisa, foram selecionados apenas aqueles causados por motivação fonética, já que buscamos investigar as marcas da oralidade na produção escrita dos alunos participantes.

Assim como Cagliari (2007), Bortoni-Ricardo (2004) relaciona alguns desvios ortográficos a variações linguísticas do português brasileiro, que, segundo ela, ocorrem, principalmente, na posição pós-vocálica na sílaba. Esta autora elenca algumas dessas variações características do português que geram dificuldades na escrita dos alunos.

Assim, o quadro a seguir sintetiza os principais fatores que motivam os erros ortográficos, quando analisados na perspectiva das relações entre oralidade e escrita, com base nas análises de Cagliari (2007) e Bortoni-Ricardo (2004).

#### QUADRO 6: VARIAÇÕES CARACTERÍSTICAS DO PORTUGUÊS QUE GERAM DIFICULDADES NA ESCRITA DOS ALUNOS

1. Pronúncia das vogais médias /e/ e /o/ como /i/ e /u/ em sílabas átonas, pretônicas ou postônicas	Em quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais /e/ e /o/, quando ocorrem em sílabas átonas, antes ou depois da sílaba tônica, são pronunciadas /i/ e /u/, respectivamente.
2. Variação na consoante pós-vocálica na configuração silábica CVC (consoante-vogal-consoante)	São as consoantes que travam sílabas as que estão sujeitas a maior variação no português brasileiro, pois tendem a ser suprimidas principalmente em estilos não-monitorados.
2.1 O caso do /r/	Em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, tende a ser suprimido, nos infinitivos verbais ( <i>correr &gt; corrê</i> ), nas formas do futuro do subjuntivo ( <i>se eu estiver &gt; estivé</i> ) e nos

	substantivos, adjetivos e advérbios que têm mais de duas sílabas ( <i>melhor</i> > <i>melhó</i> ). Quando o suprimimos alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela.
2.2 O caso da hipercorreção	<i>Hipercorreção</i> é o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro. A regra de supressão do /r/ nos infinitivos dá origem a uma hipercorreção que resulta em construções como: “João * <i>estar</i> muito quieto hoje”.
2.3 O caso do /s/ em final de palavra: o /s/ morfema de plural	O /s/ que tem maior tendência a ser suprimido no final da palavra é o morfema indicativo de plural; por estar tão generalizada na língua, é comum os alunos não empregá-lo em seus textos escritos que, por sua natureza, exigem a regra da concordância redundante prevista na gramática normativa.
2.4 O caso das sílabas CVC travadas com as semivogais /i/ e /u/	A perda da semivogal nos ditongos resulta em um processo denominado <i>monotongação</i> . A regra de monotongação do /ou/ está generalizada na língua oral, inclusive nos estilos monitorados.
2.5 O caso dos ditongos /ei/ e /ai/	Os ditongos /ei/ e /ai/ se reduzem. Também há a hipercorreção em que aparece a realização de ditongo /ei/ em palavras com /e/, como por exemplo, em <i>bandeja</i> > <i>bandeija</i> . Ocorre a ditongação na escrita, por usar na pronúncia o ditongo.
2.6 O caso do travamento nasal: a desnasalização	Em formas verbais em que a forma da terceira pessoa do singular não for muito distinta da terceira do plural, há tendência de usar menos a flexão na terceira pessoa do plural, como em <i>anda/ andam</i> , <i>come/comem</i> ; ocorrendo a desnasalização <i>ele come/eles come</i> .
3 Juntura intervocabular e segmentação	Quando a criança começa a escrever textos espontâneos, verifica-se que costuma juntar todas as palavras. Essa juntura reflete os critérios que ela usa para analisar a fala. Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante <b>vaibora</b> (vai embora) <b>“eucazeicoéla”</b> (“eu casei com ela”)

Fonte: Adaptado de BORTONI-RICARDO (2004, p. 80-102) e CAGLIARI (2007, p. 139-140).

Portanto, efetuamos a análise dos textos dos alunos pesquisados, quanto aos erros ortográficos de motivação fonética, com base nesses estudos de Bortoni-Ricardo (2004) e Cagliari (2007). Para procedermos à análise, inicialmente, foi feita a transcrição da produção oral dos alunos participantes para verificar a ocorrência das variações características listadas pelos autores para, posteriormente, observar a possível transferência dessas ocorrências para a produção escrita.

### 3.2.1.3 A reescrita e a retextualização

Irané Antunes (2003) define a escrita como uma modalidade da interação verbal em que “a *recepção é adiada*, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço” (ANTUNES, 2003, p. 51, *grifos da autora*). Por isso, segundo a autora, “há um lapso de tempo, maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de sua leitura pelo leitor” (ANTUNES, 2003, p. 51).

Sendo assim, por a recepção, geralmente, ser adiada, possibilita que o texto escrito seja reelaborado, revisto, corrigido, reescrito, permitindo que as marcas de sua reformulação sejam apagadas, sem serem percebidas pelo interlocutor, o que não ocorre com o texto falado em uma situação de conversação espontânea, que acontece face a face, por exemplo.

No caso do ambiente escolar, a revisão e a reescrita do texto podem ser feitas pelo aluno, individualmente, orientada pelo professor ou partilhada pela turma, de forma coletiva.

Objetivando estudar a correção e a reescrita de texto no ambiente escolar, Eliana Donario Ruiz (2015), em seu livro *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*, trata do trabalho que os professores fazem com vista à revisão e à reescrita do texto:

[...] *correção* é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar sua atenção para algum problema de produção. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto) texto do aluno, para falar desse mesmo texto (RUIZ, 2015, p. 19, *grifos da autora*).

Ruiz (2015) cita alguns tipos de correção que o professor pode fazer no texto do aluno, a fim de orientá-lo para proceder a reescrita.

Segundo essa autora, uma das estratégias de correção é a indicativa, que consiste em simplesmente apontar o problema, sublinhando-o, circulando-o ou fazendo algum tipo de registro na margem do texto do aluno, por exemplo.

Outra estratégia é a resolutiva, cujas correções se concentram mais no corpo do texto e refletem uma tentativa do professor de assumir a tarefa do aluno de reformulação do texto, uma vez que ele já fornece a solução do problema detectado. O professor reescreve trecho como sugestão, risca para indicar a supressão de palavras ou trechos, corrige questões de concordância, entre outras.

Na estratégia de correção classificatória, de acordo com Ruiz (2015), os professores lançam mão de símbolos, como letras e abreviações, combinados previamente com os alunos, escritos em geral na margem do texto, para classificar o tipo de problema encontrado, levando o aluno a corrigir sozinho seu texto posteriormente.

A autora cita ainda uma estratégia a que chama de textual-interativa, a qual consiste em comentários mais longos do que os feitos na margem, geralmente, escritos após o texto do aluno, em forma de pequenos “bilhetes”. Por isso, Ruiz (2015) considera que essa estratégia pode ser altamente dialógica, já que permite a interação entre os interlocutores. Esse tipo de correção possibilita a relação dialógica entre professor-aluno, pois o posicionamento de Bakhtin / Volochínov (2014) é o de que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e de que se pode “compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN /VOLOCHÍNOV, 2014, p. 128). Para esse autor, o “livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal”, por ser objeto de discussões ativas, tanto do ponto de vista do discurso interior quanto das críticas impressas sobre ele, por exemplo. Assim, ao escrever um “bilhete” para o aluno com as considerações acerca de seu texto, o professor estabelece um canal de comunicação verbal que possibilita ao aluno a reflexão sobre seu próprio texto.

Nesta pesquisa, foram utilizadas mais de uma estratégia de correção, pois os alunos pesquisados estavam ainda no primeiro ano do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental. Assim, as estratégias de correção indicativa, resolutive e textual-interativa contribuíram para que os alunos procedessem à reescrita individual do seu próprio texto, de modo a fazer os ajustes necessários para a exposição ao público leitor.

A opção pelas correções indicativa e resolutive se deve ao fato de que, sendo alunos do 6º ano, essas estratégias possibilitaram o apontamento de “problemas” sobre os quais eles poderiam ainda não dispor de conhecimento teórico para sozinhos encontrarem a resolução, como o emprego da crase, por exemplo. A correção textual-interativa permitiu a interação professor/aluno, pois cada um recebeu em forma de “bilhete” as indicações dos termos que precisavam ser alterados, as sugestões de como melhorar o texto, além do destaque de alguma questão sobre a qual ele precisaria refletir.

Feita a correção por parte do professor, o passo seguinte foi a reescrita. Para Ruiz (2015, p. 25), esse trabalho de reescrita é para a reelaboração textual, “realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, em vistas a uma melhor legibilidade do texto”.

Como as produções de texto foram analisadas individualmente, cada aluno procedeu a essa reelaboração de seu próprio texto escrito de acordo com as orientações feitas na correção, com o objetivo de aperfeiçoá-lo com vistas à exposição para divulgação. Inicialmente, os alunos produziram textos manuscritos, mas a reescrita foi feita no computador, conforme será detalhado mais adiante sobre os procedimentos da reescrita dos textos da produção escrita final.

Além dessa possibilidade de reescrita feita no próprio texto, mantendo a mesma modalidade da língua e o mesmo propósito comunicativo, há ainda uma outra possibilidade de reescrever um texto a partir de um texto original chamada *retextualização*.

Nesta pesquisa, a retextualização foi utilizada como estratégia de produção textual para contribuir para a qualidade da produção escrita dos alunos pesquisados. Para

isso, o embasamento teórico centrou-se, principalmente, nos estudos de Marcuschi (2010), pois em seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, trata da retextualização, abordando também o caráter pedagógico, pois analisa atividades desenvolvidas por alunos de Ensino Fundamental.

Além de Marcuschi, Fávero, Andrade e Aquino (2000, 2012) também tratam do tema no livro *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*, no qual as autoras, tal qual Marcuschi, sugerem e desenvolvem atividades de “transformação”, conforme o termo empregado pelas autoras, de texto oral para escrito com uma abordagem pedagógica.

Existem possibilidades diferentes de retextualização, mas, nesta pesquisa, nos limitamos à passagem do texto oral para o texto escrito, uma vez que estamos tratando das relações entre oralidade e escrita.

Quando trata das diferenças entre fala e escrita, Marcuschi (2010) diz que

a oralidade apresenta certas características peculiares e tendenciais (por exemplo, repetição de elementos, redundância informacional, fragmentariedade sintática, marcadores frequentes, hesitações, correções etc.) [...]. Mas a escrita possui uma série de elementos gráficos tais com →, ±, ∞, [ ], ( ) ou então certos recursos da pontuação, de aspas e assim por diante que não ocorrem na oralização, mas que podemos oralizar (ou mesmo “gestualizar”) em certas condições (MARCUSCHI, 2010, p. 53).

Partindo desse ponto de vista, o autor propõe um modelo de atividade de “transformação” do texto oral em escrito cujo processo objetiva

analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação. Serão identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Esta passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denomino *retextualização*. (MARCUSCHI, 2010, p. 45).

Há situações do cotidiano em que se faz necessária a passagem de um texto de uma modalidade da língua para a outra. No espaço escolar, por exemplo, para apresentarmos um seminário, primeiro organizamos o texto escrito para depois fazermos a exposição oral dos assuntos abordados, ou seja, procedemos à passagem

do texto escrito para o oral; durante as aulas, muitos alunos têm o hábito de fazer as anotações das explicações dadas oralmente pelo professor, resultando na passagem do texto oral para o escrito.

Essa passagem é um processo que, segundo Marcuschi (2010), envolve operações complexas, apesar de no dia a dia serem feitas sem que as operações efetuadas para se chegar ao resultado sejam percebidas. Para se fazer a retextualização de forma intencional, Marcuschi (2010) propõe nove operações que devem ser processadas a fim de “transformar” um texto de uma modalidade para outra. Segundo Marcuschi (2010), ao longo do desenvolvimento das operações, o domínio da escrita vai se manifestando de forma progressiva.

Partindo da transcrição de um texto oral, as primeiras operações, que contêm estratégias mais comuns, buscam, inicialmente, a eliminação das marcas características da interação oral, como a hesitação, as pausas, as partes de palavras que foram iniciadas, mas não foram concluídas, como também das repetições desnecessárias.

O autor ressalta, porém, que eliminar as redundâncias e as repetições não significa que seja uma operação de resumo do texto. As operações de eliminação apenas indicam, segundo ele, “o alto grau de redundância e repetição informacional na oralidade. Também o alto grau de presença de elementos tipicamente gramaticais sem uma função específica” (MARCUSCHI, 2010, p. 87).

Posteriormente, o autor propõe a introdução da pontuação e da paragrafação. Essas operações visam à aproximação formal do texto escrito, promovendo o que Marcuschi (2010, p. 80) chama de dar-lhe “uma aparência mínima da escrita”.

As operações subsequentes centram-se no que o autor considera um “tratamento da fala, de natureza sintática, semântica, pragmática e cognitiva” (MARCUSCHI, 2010, p. 80). De acordo com Marcuschi (2010, p. 80), essas operações tratam de um “crivo na linha de padronização linguística que visa a eliminar os fenômenos típicos da variação”. Para o autor, isso é a noção de que, na escrita, “há um padrão e uma norma que primam pela concordância morfossintática”, além da explicitação de referentes, por exemplo, para estabelecer a coesão textual.

Para Marcuschi (2010, p. 99), esse método, além de avaliar o grau de consciência linguística, serve para avaliar “o domínio da noção das relações entre o texto oral e o escrito”. Segundo o autor, essas atividades devem contribuir para se perceber que o trabalho com a língua “é um bom ponto de partida não só para uma melhor compreensão da oralidade na sua relação com a escrita, mas para um melhor tratamento da oralidade em si mesma” (MARCUSCHI, 2010, p. 121).

Fávero, Andrade e Aquino (2000), no livro *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*, destinando ao professor, reforçam a importância do trabalho com esse tipo de atividade, afirmando que “o aprendizado das operações de transformação do texto falado para o escrito coloca-se como imprescindível para o melhor domínio da produção escrita que se tem evidenciado muito problemática entre nossos jovens estudantes” (FÁVERO, ANDRADE; AQUINO, 2000, p. 83).

Essas autoras sistematizam o processo de retextualização em cinco operações. Nesta pesquisa, optamos por utilizá-las nas instruções para os alunos por serem mais simplificadas, já que os sujeitos envolvidos são do 6º ano do Ensino Fundamental.

#### QUADRO 7: OPERAÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO A PARTIR DO TEXTO FALADO

- 1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais e inclusão da pontuação;
- 2ª operação: apagamento de repetições, redundâncias, autocorreções e introdução de substituições;
- 3ª operação: substituição do turno por parágrafos;
- 4ª operação: diferenciação no encadeamento sintático dos tópicos;
- 5ª operação: tratamento estilístico com seleção do léxico e da estrutura sintática, num percurso do menos para o mais formal.

Fonte: FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 94.

Sendo assim, a retextualização foi utilizada como uma estratégia pedagógica para ampliar o conhecimento dos alunos quanto às especificidades tanto do texto oral e do escrito, por propiciar, ao longo das operações de passagem do texto oral para o escrito, a eliminação das hesitações, das pausas, das repetições, entre outros, a introdução da pontuação e a organização de parágrafos, além da seleção de vocabulário e a adequação à língua padrão.

Nesta pesquisa, foram desenvolvidas, inicialmente, atividades de retextualização de uma conversa transcrita de um vídeo, com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do texto oral e do escrito, e, posteriormente, cada aluno fez a retextualização, com base nas operações propostas por Fávero, Andrade e Aquino (2012), da própria produção oral gravada na atividade diagnóstica. As duas atividades buscavam manter, no texto retextualizado, o conteúdo mais próximo possível dos textos originais.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para desenvolvermos este trabalho, consideramos mais adequada a pesquisa qualitativa, pois, segundo Denise Tolfo Silveira e Fernanda Peixoto Córdova (2009), esse tipo de pesquisa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, visando à compreensão e à explicação da dinâmica das relações sociais. Para as autoras, os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito e se valem de diferentes abordagens.

Segundo as autoras, a abordagem qualitativa salienta a importância das interpretações dos eventos mais do que a interpretação do pesquisador, não tenta controlar o contexto da pesquisa, mas captar o contexto na totalidade e enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências.

A pesquisa científica ainda pode se diferenciar de outra, segundo Eva Marina Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2010), quanto ao método de procedimento. Segundo elas, há aquelas voltadas ao estudo monográfico e aquelas voltadas ao estudo de caso. Com base nos procedimentos técnicos utilizados, Antônio Carlos Gil (2002) considera que a forma como os dados são coletados, como a análise é realizada e como os resultados são interpretados é que vai determinar a classificação da pesquisa, classificada como: bibliográfica, documental, estudo de caso, experimental, de campo, *ex post facto*, levantamento, ação e participante. O autor atenta para o fato de que os procedimentos não são excludentes, havendo grande possibilidade de que se adote mais de um procedimento numa mesma pesquisa.

Michel Thiollent (2011) define pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLET, 2011, p. 20).

Considerando que o objetivo da proposta deste mestrado é incentivar o olhar investigativo do professor com vistas a melhorar suas práticas pedagógicas por meio de propostas de intervenção que amenizem os problemas de ensino-aprendizagem,

a metodologia da pesquisa-ação traz contribuições para uma proposta de pesquisa que visa não só à investigação do problema como também à intervenção.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica de pesquisa social. Segundo o autor, os temas e problemas metodológicos são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica. A pesquisa é voltada para a descrição de situações concretas, para a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas. Mas a pesquisa teórica é sempre de fundamental importância. Para ele, não parece haver incompatibilidade da teorização a partir da observação e descrição de situações concretas.

Nesta pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos: leitura de estudos já publicados sobre as questões que envolvem a fala e a escrita; aplicação de questionário para construir o perfil dos alunos pesquisados, principalmente, quanto aos hábitos de leitura e escrita; aplicação de atividades diagnósticas para verificar a pertinência do problema a ser investigado; análise dos dados coletados; desenvolvimento e aplicação da sequência didática, a fim de minimizar a interferência da oralidade na produção escrita dos alunos; aplicação da atividade diagnóstica final; análise comparativa dos dados iniciais e finais coletados dos textos escritos dos alunos participantes.

## 4. 1 OS SUJEITOS

### **4.1.1 A caracterização da escola**

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de Vitória-ES.

O programa do mestrado Profletras tem por preceito que as pesquisas sejam desenvolvidas em turmas nas quais o estudante do curso de mestrado leciona, por isso esta pesquisa foi desenvolvida nessa escola.

A escola funciona em dois turnos e possuía, no período da pesquisa, 650 alunos matriculados, sendo, destes, 480 moradores do bairro em que está localizada. O Ideb de 2017 desta unidade de ensino foi 4,3, contudo a meta a ser alcançada era 5,8.

No quadro a seguir, será apresentada a infraestrutura da escola.

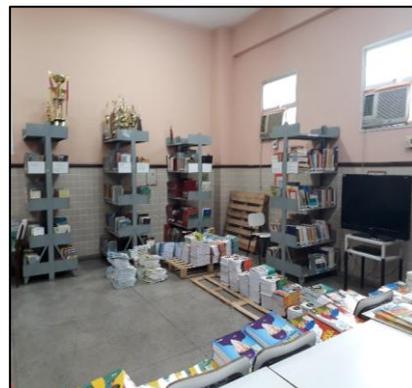
QUADRO 8: A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA

Infraestrutura			
AMBIENTE	QUANT.	AMBIENTE	QUANT.
Pavimentos	2	Salas de aula	14
Secretaria	1	Sala de planejamento	1
Biblioteca	1	Sala para Educação Integral	1
Refeitório	1	Sala de professores	1
Cozinha	1	Sala de reprodução gráfica	2
Despensa	1	Sala para caixa escolar	4
Sala de inglês	1	Banheiros para professores	2
Sala de Artes	1	Banheiros para alunos	4
Lab. de Informática	1	Banheiros para funcionários	1
Sala de coordenação	2	Auditório	1
Sala de pedagogo	2	Quadra coberta	1
Sala da direção	1	Vestiário	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A biblioteca (Figuras 01 e 02) da escola oferece acervo de literatura infantojuvenil, além de literatura informativa e pode ser utilizada tanto pelos alunos para consulta e empréstimos, quanto pela comunidade para consulta. Nela, há mesas e cadeiras adequadas para que o espaço seja utilizado para desenvolver atividades de leitura e pesquisa com as turmas da escola. No início do ano, no entanto, o espaço é utilizado para distribuição dos livros didáticos. Após a entrega, volta a funcionar para atendimento dos alunos.

FIGURAS 01 E 02: A BIBLIOTECA



Fonte: Acervo da autora (2020).

O Laboratório de Informática (Figura 03) dispõe de 21 computadores para uso dos alunos, conectados à Internet e possui *datashow*. O agendamento do horário de utilização do espaço é feito pelo professor regente da turma, diretamente com o professor de Informática.

FIGURA 03: O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA



Fonte: Acervo da autora (2020).

O auditório (Figura 04) é um espaço utilizado para reuniões, apresentação de atividades culturais e de trabalhos, pois também dispõe de *datashow*.

FIGURA 04: O AUDITÓRIO



Fonte: Acervo da autora (2020).

Para compor o quadro de profissionais, a escola dispõe de um total de 84 funcionários, entre eles os funcionários de empresas terceirizadas, responsáveis pela vigilância, limpeza e alimentação escolar, os efetivos da rede municipal, os contratados temporariamente e os estagiários. O quadro pedagógico e administrativo é formado por um diretor, secretária escolar, professores, pedagogos e coordenadores por turno, especialistas de Educação Especial, bibliotecária, integradores sociais, estagiários, profissionais do Mais Educação, que é um programa do Governo Federal cujo objetivo é melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental em língua portuguesa e em matemática.

#### **4.1.2 O perfil do público-alvo: o questionário**

A turma de 6º ano do Ensino Fundamental II na qual foi desenvolvido o trabalho de pesquisa era composta inicialmente de 32 alunos. Ainda no início do ano letivo, dois alunos foram transferidos e, posteriormente, duas novas matrículas recebidas. Portanto, encerrou o ano de 2019 com 32 alunos frequentando. Deste total, 29 cumpriram todas as etapas do projeto de pesquisa, pois os pais de dois deles não participaram da reunião de apresentação do projeto e também não devolveram o termo de consentimento e autorização para participação na pesquisa; um outro aluno, apesar de ter apresentado a autorização dos pais, não quis participar das atividades, porque alegou sentir vergonha de gravar o texto.

A primeira atividade aplicada à turma foi um questionário elaborado com o objetivo de traçar um perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como citado, Bortoni-Ricardo (2004, p. 48) afirma que a variação linguística é decorrente de vários fatores, entre eles os grupos etários, o gênero, o *status* socioeconômico e o grau de escolarização. A partir dessa afirmativa, organizamos o questionário, buscando observar, principalmente, a faixa etária predominante entre os alunos, a naturalidade dos alunos e dos familiares, o grau de escolaridade dos familiares e os hábitos de leitura e de produção de texto oral e escrito dos alunos pesquisados. Assim, as informações obtidas por meio do questionário serviriam como complementação para a análise dos registros de variantes linguísticas que viessem a ser verificadas nos textos que compuseram o *corpus* da pesquisa; com base na análise, buscaríamos estabelecer

relação entre a variação linguística e os erros ortográficos de motivação fonética, de acordo com a proposição de Bortoni-Ricardo (2004) e Cagliari (2007).

O questionário, composto por 15 perguntas objetivas, foi elaborado no *Google Forms* e cada aluno respondeu individualmente na sala de Informática da escola, em horário pré-agendado, e disponibilizado através de um *link* na barra de favoritos pela professora de Informática. Como o objetivo era a construção do perfil da turma, não houve identificação dos alunos nem análise individual dos dados.

A seguir, apresentaremos os resultados obtidos com o questionário, de acordo com o tema abordado em cada pergunta. O questionário com as perguntas e as opções de resposta e os gráficos podem ser consultados no APÊNDICE A.

#### PERGUNTA 1: Você é?

Considerando que, segundo Bortoni-Ricardo (2004), o gênero é um dos fatores que podem motivar a variação linguística, a primeira pergunta do questionário visava à apuração do percentual de alunas e alunos pesquisados.

Dos 30 alunos que responderam ao questionário, 53,3% eram alunos e 46,7%, alunas.

De acordo com a análise dos textos, no entanto, não foram verificadas marcas relevantes que demonstrassem um comportamento linguístico diferente causado exclusivamente pelas diferenças entre os gêneros.

#### PERGUNTA 2: Você nasceu no Espírito Santo?

Dos 30 alunos, 30% declararam não ter nascido no Espírito Santo, o que poderia representar a presença de variedades linguísticas de outros Estados e regiões do País no espaço escolar.

Algumas marcas características das variedades geográficas do País, no que se referem ao léxico, à sintaxe ou à fonética e fonologia, poderiam ser percebidas nos

textos falados como também nos textos escritos produzidos pelos alunos ao longo das atividades desenvolvidas. No entanto, na produção oral apareceu, por exemplo, a assimilação na sequência /nd/, como ocorre em *andando* > *andano*, e a redução de palavras, como em *você* > *ocê*, comuns aos falantes de Minas Gerais, a pronúncia do /r/, com características do falar paulistano, mas, na produção escrita, esses traços não foram registrados.

PERGUNTA 3: Marque o item que corresponde à sua idade:

Quanto à faixa etária dos alunos, considerando que 6 anos é a idade ideal para ingresso no Ensino Fundamental, no 6º Ano, a idade ideal seria, portanto, 11 anos. Os dados coletados mostraram que 26,7% dos alunos situaram-se na faixa entre 10 – 11 anos e 63,3 %, na faixa entre 11 – 12 anos. A partir desses dados, podemos concluir que a defasagem idade-série, que muitas vezes é um problema no Ensino Fundamental, não é um agravante para os alunos pesquisados, uma vez que apenas 10% desses alunos estariam na faixa de 12 – 13 anos, demonstrando, assim, que a reprovação não foi uma constante para eles.

PERGUNTA 4: Seus familiares mais próximos são, em sua maioria, de qual localidade do País?

Partindo do posicionamento de Marcuschi (2007) de que a fala é aprendida espontaneamente no ambiente familiar, consideramos pertinente verificar a naturalidade dos familiares mais próximos dos alunos pesquisados, da mesma forma que consideramos pertinente saber a naturalidade dos próprios alunos.

Para saber sobre a naturalidade dos familiares, foi deixado um espaço para que o aluno escrevesse o nome da cidade e do Estado de origem.

Alguns alunos, no entanto, não souberam dizer o Estado de origem da família. Outros escreveram no espaço destinado à resposta “meu pai, meu irmão...” mas não indicaram o Estado. Outro grupo especificou a origem do pai e a da mãe, por serem

de diferentes Estados. Alguns sabiam a origem de um, mas não sabiam a do outro. Dos alunos pesquisados, 10 declararam que têm pai e mãe nascidos no Espírito Santo, 1 em São Paulo, 1 no Rio de Janeiro, 2 na Bahia, 2 em Minas Gerais e 1 no Rio Grande do Sul. Oito alunos declararam que o pai e a mãe nasceram em Estados diferentes: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Maranhão. Três alunos disseram não saber a naturalidade dos pais e 2 escreveram sobre si mesmos ou sobre os familiares, mas não declararam a origem dos familiares.

Apesar da presença de diversidade regional entre os familiares também, que poderia ser um fator gerador das marcas características das variantes linguísticas regionais na oralidade dos alunos, elas não foram constatadas na escrita.

**PERGUNTA 5:** Qual o grau de escolaridade da pessoa que o ajuda nas atividades escolares em casa?

Esta pergunta teve como propósito averiguar o grau de escolaridade da pessoa, possivelmente um familiar, que desempenha a tarefa de acompanhar e orientar os alunos pesquisados nas atividades escolares de casa. Esse dado pode ser importante porque, segundo Marcuschi (2007), a fala é aprendida espontaneamente no ambiente familiar, e, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2001), Silva (2002) e Pagotto, Nunes e Cyrino (2017) as relações entre variação linguística e grau de escolaridade dos falantes, como é caso do emprego de algumas construções sintáticas, elaboradas com o uso do pronome pessoal *e/e*, que variam de acordo com a escolaridade do falante.

Os dados indicaram que 63,3% têm escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental. Também havia um aluno, cuja pessoa que o auxilia não estudou. Portanto, de acordo com os autores que embasaram esta pesquisa, a possibilidade de os alunos estarem expostos a construções mais distantes da língua padrão é maior, uma vez que o fator escolaridade interfere na elaboração da linguagem. Assim, de acordo com Marcuschi (2007), a linguagem dos alunos tende a ser aquela aprendida no ambiente familiar, por isso refletir as características do nível de linguagem dos falantes daquele ambiente.

#### PERGUNTA 6: O que você, geralmente, costuma ler?

Quanto ao hábito de leitura, as revistinhas em quadrinhos concentraram o maior percentual de leitores, 53,3%. Essa preferência pela leitura de quadrinhos, inclusive, pôde ser verificada durante as aulas, pois muitos alunos levavam revistinhas de mangás e super-heróis para lerem nos momentos de intervalo.

Se considerarmos que as revistinhas em quadrinhos trazem nos balões as falas dos personagens retratados, concluímos que a leitura a que os alunos mais têm acesso está relacionada a um texto que procura manter as características da fala dos personagens.

Muitas vezes, inclusive, nas histórias em quadrinhos, os cartunistas que escrevem os textos optam por utilizar o registro informal da linguagem, lançando mão de expressões coloquiais, gírias, onomatopeias, redução de palavras, variedades linguísticas regionais, entre outros recursos, para garantir a verossimilhança aos personagens.

Os dados apontam também para o pouco contato com textos escritos que, em geral, fazem uso do registro mais formal da linguagem, como jornais, por exemplo.

Entre os alunos pesquisados, 1 aluno declarou não ler nada, não considerou sequer o livro didático como fonte de leitura e outros 5 (16,7%) declararam ler, geralmente, o livro didático. Apesar de esse ter declarado não ler nada, é muito provável que ele leia textos do cotidiano, como rótulos de produtos e *outdoors*, por exemplo. Por isso, é possível que sua concepção de leitura esteja relacionada apenas à leitura de certos gêneros textuais.

Os dados também mostraram que a leitura de textos literários, como romance e poema, ainda é pouco frequente entre os alunos (20%). Assim, torna-se reduzido o contato com textos que estimulem a imaginação, ampliem a produção de sentidos e utilizem diferentes formas de organização da linguagem.

A leitura de jornal só foi assinalada por 1 aluno. No entanto, quando trata de leitura de notícias com um tema específico, há um interesse por notícias de futebol e notícias de famosos, 26,7%.

Por isso, acreditamos que esses alunos talvez ainda não disponham de uma certa diversidade de recursos comunicativos que os auxilie na produção de textos orais e escritos em situações que lhes exija o uso de linguagem mais monitorada. A intervenção a que nos propomos fazer, portanto, requer a exposição desses alunos a uma diversidade de gêneros textuais que apresente outras formas de registro da linguagem para garantir-lhes o acesso aos recursos comunicativos necessários à produção de textos orais e escritos que exijam um grau maior de formalidade.

PERGUNTA 7: Normalmente, o que você lê é algo indicado por:

Os dados que tratam da indicação de leitura demonstraram que a escola está tendo pouca influência no hábito de leitura destes alunos, pois escolhem em 70% dos casos por vontade própria. Em seguida, vêm as indicações da família (10%), dos colegas (10%) e, por fim, professor e outros, totalizando os 10% restantes.

Existem alguns fatores que podem influenciar na escolha dos estudantes, de acordo com a pesquisa publicada em 2016 no livro *Retratos da leitura no Brasil 4*, organizado por Zoara Failla, entre eles: o tema ou o assunto, o título e a capa.

PERGUNTA 8: Você acha que a leitura pode ajudar a melhorar sua produção de texto?

Questionados sobre a contribuição da leitura para a produção de texto escrito, 73,3% deles consideraram que a leitura contribui para produção e para a interpretação de textos, porque lendo observam como as palavras são escritas e as maneiras diferentes de escrever textos, aprendendo a interpretar melhor.

A leitura como fonte de informação foi assinalada por 23,3%, fazendo supor que esses alunos consideram que as informações adquiridas pelo hábito de leitura podem ser utilizadas no desenvolvimento de seus textos, fornecendo conteúdos para suas produções. No entanto, é possível supor que esses alunos tenham considerado que essa opção seja mais genérica do que a outra, por considerarem que ter mais

informação englobaria, inclusive, conhecer como as palavras são escritas e as maneiras diferentes de escrever.

Os outros 3,4% dos participantes consideraram que a leitura não contribui para a produção de texto, porque não gostam de ler.

Partindo desses dados, nas atividades de produção de texto propostas nesta pesquisa, foi feita a leitura prévia de uma coletânea de textos que pudessem contribuir para a sensibilização dos alunos quanto aos temas abordados, com isso ampliando seu repertório.

#### PERGUNTA 9: Você participa de redes sociais?

Os dados demonstraram que o WhatsApp é a rede social mais utilizada pelos alunos pesquisados (60%). É possível que essa preferência seja pelo fato de que o aplicativo permite a criação de grupos, interações mais privadas e o compartilhamento de áudios.

Os alunos também participam de outras redes sociais: Instagram (33,3%), Facebook (23,3%), Twiter (6,7%) e outras (10%). Isso demonstra que cada aluno tem acesso a mais de uma rede.

Dos demais alunos, 20% declararam não participar de nenhuma rede social.

#### PERGUNTA 10: Se você tem acesso ao WhatsApp, prefere:

Questionados sobre a preferência da modalidade da língua em que preferem produzir suas mensagens quando se utilizam do aplicativo WhatsApp, assim declararam:

- I. Não tenho acesso: 5 alunos (16, 7%).
- II. Mandar áudio porque tenho medo de escrever errado: 1 aluno (3,3%).

- III. Mandar áudio, porque é mais rápido: 7 (23,3 %).
- IV. Escrever, porque tenho vergonha de gravar a minha fala: 2 alunos (6,7%).
- V. Escrever, porque tenho mais facilidade de escrever do que para falar: 2 alunos (6,7%).
- VI. Escrever, porque posso reler o que escrevi antes de enviar: 5 alunos (16,7%).
- VII. Escrever, porque também prefiro receber mensagem escrita: 8 alunos (26,7%).

Dos 25 alunos que têm acesso ao aplicativo, apenas 8 (32%) preferem recorrer à fala para elaborar suas mensagens, considerando a rapidez do modo de produção como seu principal argumento. Os demais, 17 alunos (68%) preferem utilizar a modalidade escrita da língua para a interação no aplicativo. As razões é que mudam. A principal delas, segundo os alunos, seria a preferência por receber mensagens escritas. Isso demonstra que preferência pela forma de recepção do texto estimularia a escolha na forma de produção.

PERGUNTA 11: De forma geral, o que você mais gosta de escrever?

Quanto ao gosto por escrever, um aluno declarou que não gosta de escrever. Os demais, em sua maioria, declararam que gostam mais de escrever mensagens de WhatsApp (56,7%) e atividades escolares (26,7%).

É possível que essas respostas estejam relacionadas ao fato de que seriam estas as práticas de produção escrita que mais fazem parte da rotina de cada um, não refletindo exatamente o gosto, mas sim o hábito de escrita, porque no aplicativo, na maioria das vezes, pode ser empregada uma linguagem informal, dispensando a revisão do texto para correção, pois o próprio aplicativo oferece o corretor. Além disso, há a preocupação com o envio quase que imediato da mensagem, caso os interlocutores estejam em conversa *online*, o que acabaria justificando a não correção do texto e uma certa cumplicidade dos envolvidos em aceitar as possíveis falhas no texto devido à produção ser praticamente instantânea.

Tal fato nos leva a supor que nossos alunos têm como principal hábito de escrita, em sua maioria, a escrita que exige um menor grau de formalidade e de monitoração quanto às especificidades do texto escrito. Isso talvez se reflita nas produções de textos dos alunos.

PERGUNTA 12: Quando você tem dúvida sobre a escrita correta de uma palavra, você:

A respeito da preocupação com ortografia e a revisão dos textos que escrevem, os dados indicaram que a principal forma de sanar dúvidas sobre a escrita correta das palavras é oralmente, ou seja, perguntando a alguém como a palavra deve ser escrita (46,7%).

A Internet também foi indicada como uma fonte de consulta por 36,7% dos alunos, o que faz supor que aqueles que dispõem de celular ou computador conectado à rede procuram fazer pesquisas para sanar suas dúvidas. É possível que o percentual de alunos que marcaram esta opção não tenha sido maior pelo fato de que poucos, conforme foi contatado durante a aplicação da atividade diagnóstica, possuem aparelho de celular e os que possuem nem sempre têm acesso à Internet.

Na elaboração da questão não houve diferenciação entre dicionário *online* e dicionário impresso, o que nos faz supor que os pesquisados que assinalaram a consulta ao dicionário como forma de sanar as dúvidas, 10% deles, estariam se referindo ao dicionário impresso, pois não assinalaram o item que faz referência à busca na Internet.

PERGUNTA 13: Você relê os textos que escreve, antes de finalizá-los?

Entre os pesquisados, 76,7% dos alunos assinalaram que fazem a revisão dos textos escritos que produzem, por considerar que sempre há algo para melhorar e que é preciso ler o que foi escrito antes de entregar um texto para alguém ler. Os demais

assinalaram que não fazem por não verem necessidade (20%) ou por considerarem uma tarefa trabalhosa e difícil de realizar sozinho.

PERGUNTA 14: Qual é a maior dificuldade que você sente quando vai escrever um texto?

Das dificuldades elencadas, 46,7% dos alunos indicaram que a maior delas seria a falta de criatividade. Outros 23,3% apontaram a dificuldade quanto à escrita correta das palavras.

Esses dados nos orientam para a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas que estimulem a leitura e o contato com textos escritos diversificados, visando a ampliar as possibilidades de criação de textos, além do acesso à escrita ortográfica padrão.

PERGUNTA 15: Existem palavras, expressões, formas que são típicas da linguagem falada e outras, da escrita. Quais das opções abaixo apresentam frases mais comuns aos textos falados?

Nesta questão, o objetivo foi verificar o conhecimento dos alunos pesquisados quanto às convenções relacionadas à escrita, bem como se consegue reconhecer marcas características do texto falado. Para isso, foram listadas frases em que a escrita se assemelhava à transcrição da fala e frases em que a escrita seguia as convenções da ortografia e da sintaxe da língua portuguesa padrão. Os alunos deveriam assinalar apenas as frases que apresentassem características mais comuns aos textos falados.

As frases que os alunos mais assinalaram foram:

- I. *Aí o pessoal tava quereno ir jogá bola mas tava todo mundo cansado:* 8 alunos (26,7%).
- II. *Os alunos chegaram:* 7 alunos (23,3%).

- III. *Os jogadores do time adversário estavam se preparando para entrar em campo quando começou a forte chuva:* 6 alunos (20%).
- IV. *Tenho um celular que não estou utilizando mais. Preciso vendê-lo:* 3 alunos (10%).
- V. *Os irmãos do cantor sertanejo encontram-se hospedados no hotel próximo ao local onde acontecerá o show:* 2 alunos (6,7%).
- VI. *Vou almoçar agora:* 2 alunos (6,7%).
- VII. *Os agentes de saúde vieram aqui:* 1 aluno (3,3 %).
- VIII. *Os alunos chegaram:* 1 aluno (3,3 %).

Dos alunos pesquisados, 26,7% dos assinalaram a frase I, que assemelha à transcrição da fala, não seguindo as convenções da ortografia nem da sintaxe da língua portuguesa padrão.

A frase II, segunda mais assinalada, apresentava-se no questionário seguida de duas outras com características mais marcantes de oralidade da linguagem informal de determinadas variantes linguísticas, a VIII e *Os aluno chegô*, que não foi assinalada por nenhum aluno. Por os alunos terem assinalado a frase II como mais comuns nos textos falados, é provável que as outras duas construções não sejam empregadas com frequência no ambiente no qual convivem, por isso não teriam sido reconhecidas como comuns nos textos falados.

As frases IV e V, com base nos estudos acerca do emprego do pronome *ele* na função de objeto direto de que tratamos, apresentam um nível de formalidade menos comum à linguagem cotidiana. Ainda assim foram assinaladas por 3 (10%) e 2 (6,7%) alunos, respectivamente. Vale ressaltar que havia na sequência a frase *Tenho um celular que num tô usando mais. Preciso vender ele*, mas os alunos reconheceram a citada anteriormente como sendo a que apresentava linguagem característica da oralidade.

Da mesma forma, estavam relacionadas nas opções de resposta a frase VII e *Os agente de saúde vinheram aqui*. Apenas a frase VII foi assinalada.

É possível concluir, então, que estes demonstraram um conhecimento relativo da linguagem que seria mais comum ao texto falado do que ao escrito, pois 36,7% marcaram, somados, as frases I, VI e VIII que estão mais próximas da “transcrição” da oralidade do que da escrita padrão da língua portuguesa. No entanto, outras frases com características semelhantes não foram assinaladas, o que reforçou a necessidade do desenvolvimento de atividades interventivas que abordassem as relações entre oralidade e escrita, com vistas a aprimorar a produção escrita.

Diante dos dados coletados por meio do questionário, é possível construir um breve perfil da turma:

- ▶ 90% dos alunos da turma encontram-se na idade-série recomendada;
- ▶ há uma diversidade significativa quanto à naturalidade dos familiares e dos alunos;
- ▶ as pessoas que auxiliam os alunos nas tarefas de casa apresentam, em sua maioria, escolaridade até o Ensino Fundamental;
- ▶ a revistinha em quadrinhos, que está relacionada a um texto que procura manter as características da fala dos personagens, foi assinalada como leitura mais frequente para a maioria dos alunos;
- ▶ as escolhas de leitura acontecem, para 70% da turma, por vontade própria;
- ▶ 97% dos pesquisados reconhecem que a leitura pode melhorar sua produção escrita;
- ▶ 60% utilizam o aplicativo WhatsApp para interação social;
- ▶ 56,8% preferem a modalidade escrita da língua para o envio de mensagens no WhatsApp;
- ▶ 56,7% preferem escrever mensagens no WhatsApp, quando se trata do gênero textual que mais escrevem;

- ▶ 46,7% recorrem a outras pessoas quando têm dúvidas quanto à escrita correta de alguma palavra;
- ▶ 96,7% dos pesquisados disseram fazer a revisão dos textos escritos produzidos;
- ▶ 46,7% apontaram a falta de criatividade como maior dificuldade enfrentada na produção de textos;
- ▶ 36,7% dos pesquisados reconheceram frases que apresentam características mais comuns ao texto falado.

Os índices apurados com a aplicação deste questionário apontam para a pouca exposição dos alunos pesquisados à norma-padrão da língua no ambiente social, o que pode refletir na interferência das marcas fonológicas e morfossintáticas das variantes linguísticas dos alunos. Por isso consideramos que esse instrumento foi importante para que fizéssemos uma análise mais esclarecedora dos textos orais e escritos das atividades diagnósticas que aplicamos, procurando relacionar os dados coletados às possíveis marcas da oralidade que dificultam a aprendizagem da escrita padrão. Consequentemente, foram relevantes para a elaboração de uma proposta de intervenção que contemple as reais necessidades dos alunos envolvidos na pesquisa.

#### 4. 2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O *CORPUS*

Segundo Gil (2002), a forma como se buscam os dados divide as pesquisas em dois grupos: no primeiro, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, e no segundo, a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post facto*, o levantamento e o estudo de caso, no qual estariam incluídas a pesquisa-ação e a pesquisa participante.

Como pretendíamos que os alunos nos fornecessem os dados para a constituição do objeto de estudo, lançamos mão da pesquisa experimental. Por buscarmos promover a intervenção nos problemas observados, tomamos como base alguns passos sugeridos pela metodologia da pesquisa-ação.

O trabalho de pesquisa proposto pelo programa do Mestrado Profissional em Letras prevê que a investigação tenha como objeto de estudo problemas a serem solucionados na própria turma em que o pesquisador envolvido lecionar, visando à promoção de mudança de comportamento dos alunos.

Sendo assim, o campo de delimitação de observação da pesquisa empírica torna-se menor, por se tratar, muitas vezes, de uma única turma, de aproximadamente 35 alunos, que será observada. Dessa forma, exclui-se a pesquisa por amostragem, já que, segundo Thiollent (2011), nesse tipo de pesquisa tem-se “um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto” (THIOLLENT, 2011, p. 71).

Thiollent (2011) pondera que na pesquisa-ação apenas um questionário não é suficiente em si mesmo. É preciso acrescentar outros instrumentos de coleta de dados. Portanto, por se tratar de uma pesquisa científica, que exige as formalidades necessárias à aplicação de métodos para coleta de dados, foram elaboradas atividades específicas para diagnóstico, comprovação do problema e coleta de dados.

As duas atividades diagnósticas, uma oral e outra escrita, foram aplicadas nas próprias aulas de Língua Portuguesa. Essas atividades foram elaboradas visando à produção de texto de opinião, cuja tipologia textual fosse predominantemente dissertativo-argumentativa.

Para que os alunos pudessem participar das atividades, foi realizada uma reunião com os pais para a apresentação do projeto de pesquisa e a solicitação da autorização de participação.

Dos 32 alunos que frequentaram as aulas ao longo do ano letivo de 2019, 29 dos que apresentaram a autorização para participar da pesquisa cumpriram todas as etapas do projeto.

Para evitar a identificação desses alunos participantes, cada um foi previamente codificado, recebendo uma numeração aleatória. Eles foram registrados como A1, A2 e assim por diante. Essa mesma codificação foi utilizada em todas as atividades desenvolvidas na pesquisa.

A primeira etapa do diagnóstico consistiu na sensibilização dos alunos sobre a temática da convivência dos humanos com animais nos espaços urbanos, que seria trabalhado na produção oral e escrita de textos. Para isso, utilizamos três aulas de cinquenta minutos cada.

Inicialmente, foi exibido a um vídeo com cerca de três minutos de duração (3min14s), em que uma médica veterinária explica a importância do convívio das crianças com os animais. Após esse momento, foi aberta a discussão sobre o posicionamento da médica veterinária, procurando ressaltar os argumentos utilizados por ela para defender seu ponto de vista.

Em um segundo momento, foi feita a leitura coletiva do texto informativo *Homem tem predisposição genética para ter animais de estimação, diz estudo* (Correio Braziliense, 26/05/2019) e, em seguida, exploramos oralmente as informações contidas na notícia.

Em um terceiro momento, foi feita a leitura do artigo de opinião *Animal não é brinquedo* (LARINI, Roberta, 05/2016), com o objetivo de verificar os elementos característicos do texto dissertativo-argumentativo, buscando oferecer aos alunos suporte para produção de texto que fariam em seguida.

Passada essa etapa da sensibilização, foi dado início às produções de texto. Para proceder à produção de texto oral, houve o estímulo à reflexão em relação à presença dos animais nos espaços urbanos e ao convívio deles com os humanos, para que o texto pudesse apresentar as características do texto espontâneo.

Como as falas precisavam ser gravadas individualmente e devidamente codificadas para possibilitar a transcrição e a comparação com o texto escrito de cada aluno, a sala foi organizada, previamente, de modo que os quatro alunos que dispunham de celular ficassem distribuídos entre os demais. Assim, eles poderiam emprestar os aparelhos para os colegas que não tinham fazerem a gravação. Além desses aparelhos, foram disponibilizados mais um celular e um gravador de voz. Iniciadas as discussões, os alunos iam pedindo a palavra, pegavam o aparelho e faziam a gravação simultânea ao momento da fala.

Vale ressaltar que, apesar de esta ser uma atividade oral, ela não apresentou características de conversação, pois não houve uma situação de diálogo entre os participantes. Durante a atividade, os alunos iam expondo seu ponto de vista sobre o tema, mas não foi possível haver o debate entre os participantes, porque a proposta da dinâmica exigia que os alunos fossem identificados antes ou depois de suas falas, o que seria mais difícil de acontecer em um debate em que a confrontação de ideias fosse imediata.

Após as gravações, os alunos que emprestaram os celulares encaminharam os áudios por *bluetooth*. Apesar da tentativa de tornar a produção oral o mais espontânea possível, por serem muitos alunos para falar, a demora fez com que alguns alunos elaborassem previamente seus textos, tendo alguns, inclusive, que queriam escrever para depois falar; além disso, alguns queriam refazer a gravação por considerarem que o texto não estava bom. Ao longo do desenvolvimento, foi esclarecido que a espontaneidade seria importante em suas produções, por isso não haveria necessidade de escrever previamente tampouco de refazer a gravação.

Terminada esta etapa, na aula seguinte, foi feita a produção escrita dos textos. Os alunos, já cientes da temática a ser abordada, receberam um formulário próprio (APÊNDICE B) para expressarem opinião sobre o assunto.

Posteriormente, os textos orais foram transcritos, com base nas orientações dadas por Angela Paiva Dionísio (2004) (ANEXO E). Nas transcrições, foram mantidas, intencionalmente, as marcas características da oralidade de cada aluno, inclusive, a pronúncia de vogais /e/ e /o/ como /i/ e /u/, a ditongação e a monotongação, as hesitações, as repetições, entre outras marcas, a fim de observar se elas seriam mantidas na escrita.

Quanto aos textos escritos, cada um deles foi digitado, pois muitos alunos escreveram a lápis, o que prejudicaria a resolução do material caso utilizássemos apenas o recurso da digitalização. Na digitação, foram respeitadas rigorosamente a ortografia, a sintaxe e a pontuação utilizadas pelos informantes, já que esses elementos eram relevantes para a pesquisa. Os textos utilizados como amostras para análise foram digitalizados e encontram-se no APÊNDICE C.

Assim, constituímos o *corpus* composto por 29 textos orais e escritos dos alunos participantes. Os textos orais apresentam características de textos espontâneos, mas não conversacionais, uma vez que não houve interação em forma de diálogo, com trocas de turnos. As produções escritas são compostas de 58 textos de opinião com tipologia predominantemente dissertativo-argumentativa, sendo 29 correspondentes à produção inicial e as outras 29, à produção pós-intervenção.

#### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS INICIAIS

Para melhor organizar as análises, os textos dos informantes foram agrupados de acordo com as ocorrências mais significativas. Sendo assim, a descrição dos dados aconteceu com base em duas perspectivas: a fonético-fonológica e a textual.

Na perspectiva fonético-fonológica, foram investigadas algumas características do texto oral dos alunos que pudessem causar implicações nos erros ortográficos.

Na perspectiva textual, foram examinados os aspectos da formulação, ou seja, do processamento da construção e da estruturação do texto oral, como, por exemplo, tópico discursivo, hesitação, pausa, repetição e correção, e da organização do texto escrito, como paragrafação e a pontuação, a fim de verificar as possíveis interferências dos elementos característicos da oralidade na escrita.

Nessa perspectiva, também foram observados os recursos empregados para estabelecer a coesão textual nas duas modalidades. Para isso, foi estudado o emprego das conjunções, dos operadores argumentativos, do pronome de terceira pessoa para a retomada de termos, substituindo os objetos diretos. Além disso, foi examinada a presença das repetições, comuns ao texto falado, também no texto escrito e sua interferência no grau de informatividade.

Para a análise, os textos foram agrupados de acordo com a presença de ocorrências características da oralidade na escrita: os marcadores conversacionais; o tópico discursivo e o tópico da sentença; a repetição de palavras e a coesão textual; o apagamento do /r/ e a hipercorreção; o apagamento do morfema -s indicativo de plural e a desnasalização nas formas verbais de 3ª pessoa do plural e a juntura vocabular.

Os alunos foram identificados como Inf. A1, Inf. A2... e assim sucessivamente e tratados como “o Inf. A1, o Inf. A2, ...”, independente do gênero. A transcrição do texto falado foi disposta ao lado do texto escrito digitado.

A análise dos textos foi feita, enfocando os aspectos fonético-fonológicos e textuais de acordo com o tipo de ocorrência analisada.

### a) Os marcadores conversacionais

Os marcadores conversacionais, são, segundo Koch (1992) e Risso (2015), elementos responsáveis pelo encadeamento dos segmentos de informações do texto, tornando-o mais coeso e propiciando a progressão textual. Alguns são prefaciadores, servindo para adiantamento do conteúdo tópico; outros finalizam o segmento tópico.

Foram encontrados 2 textos diagnósticos que se enquadram nesse tipo de ocorrência; no entanto, selecionamos o que vem a seguir para análise, como uma amostra representativa.

Texto oral	Texto escrito
<p><b>Inf. A28</b></p> <p>eu... Amu minha cadelinha qui eu tenhu... recentemente ela tava passandu muito mal aí:: ((risos))... fiquei muito tristi ((risos))... pra mim... maus-tratus di animais é um::... babaquismu... intão:: eh... si você for maltrata: animal você tem qui morre:... sériu... eh... cadeia não... cê tem qui morre:... cê tem qui te: pena di mortu... presu... eh... ((risos))... eh... eh... maltratu di animais é erradu... si você tem um... si você não tem um cachorru... pur favor... adoti um qui não... não si compra um amigu... você adota um amigu... adoti um cachorru... um gatu... um animal... qualche: animal... adoti um passarihu... um peixi... qualche: animal... só... faiz issu...</p>	<p>IAE.ERR... Bem Eu tenho uma cadela que chama-se Princesa, ela é bem legal e feliz eu amo muito ela.</p> <p>Tem alguns países que estão deixando você só adotar porque você não compra um amigo.</p> <p>Minha avó tem 2 cachorros ela tinha mais</p> <p>Só que ela não tinha como cuidar dos cachorros</p> <p>E então ela deu, inclusive a irmã da Princesa.</p> <p>Maus tratos é muito errado e se você faz você tem que ser preso agora é sério</p> <p>Agora se não eu vou te achar e te... denunciar</p> <p>É serio não to zuando eu vou te denunciar.</p>

	<p>Minha cadela tava doente um tempinho atrás</p> <p>Eu quase morri de tanto chorar ela é a coisa mais importante da minha vida bem segunda mas eu adoro ela.</p>
--	---

Na perspectiva fonético-fonológica, o texto do informante A28 apresenta pronúncia das vogais médias /e/ e /o/ como /i/ e /u/ em sílabas átonas, apagamento do /r/ final nos verbos no infinitivo e no pronome *qualquer* e a ditongação que ocorre na palavra *faz*, que realiza *faiz*. A produção textual oral do informante A28 é marcada por hesitações e risos.

A hesitação pode ser percebida pelo uso dos seguintes recursos: as pausas; a expressão hesitativa *eh*; o marcador discursivo *então eh*, iniciando um novo tópico, e o alongamento de vogais. Quanto ao assunto, verificamos que A28 segmenta o texto em três tópicos: a cadelinha dele; os maus-tratos de animais e a adoção de animais. A mudança de um tópico para outro se dá no momento em que acontece o riso e posterior a uma pequena pausa.

O informante não utiliza mecanismo de coesão para encadear esses três tópicos. No interior de cada bloco, no entanto, emprega o *aí* e o *então* como recursos para estabelecer conexão entre as sentenças. Numa linguagem apelativa, A28 direciona seu discurso a um interlocutor, empregando o pronome pessoal de segunda pessoa *você*. No entanto, esse pronome tem características de sujeito de referência indeterminada, uma vez que a interação não se deu nos moldes de uma conversação, portanto não há um interlocutor específico; o texto foi direcionado a toda a turma, por isso se refere a qualquer pessoa. O informante apela para a sensibilidade do interlocutor para que adote um animal e finaliza a unidade tópica com uma frase conclusiva: “só... faiz issu...”.

A expressão “IAE.ERR...” que inicia o texto escrito deste aluno já remete ao texto falado, pois é a transcrição fonética da expressão “E aí?”, muito usada como cumprimento na interação oral. As ocorrências observadas no texto oral relativas à perspectiva fonético-fonológica não foram encontradas no escrito. Quanto à

organização texto, A28 empregou o marcador conversacional *bem* para dar início ao tópico frasal, elemento que se repete ao final do texto, como a função de inserir uma ressalva ao que disse anteriormente. Assim como no texto oral, o informante mantém a mesma temática, organizada em torno de três tópicos: a cadelinha dele; os maus-tratos e a adoção de animais. A28 procurou segmentar esses tópicos em parágrafos, no entanto, percebemos que há uma desordem na sequenciação, pois apresenta um tema e, mais adiante, volta a abordá-lo. Além disso, não agrupou todas as sentenças referentes a uma mesma unidade temática em um único parágrafo.

A repetição do pronome de terceira pessoa *ela* também foi recorrente no texto escrito. Esse mecanismo de coesão foi muito empregado para a retomada de termos, tendo sido empregado tanto na função de sujeito como na função de objeto de direto, como se verifica em “[...] eu adoro ela” e “[...] eu adoro muito ela”.

Essa construção, segundo Bagno (2001) e Silva (2002), apresenta estruturas sintáticas simples, mais transparentes aos interlocutores, pois estão associadas às variedades linguísticas de baixa escolaridade.

Na oralidade, o informante construiu blocos de frases sem interrupções, como acontece com “si você for maltrata: animal você tem qui morre:...”; na escrita, o mesmo procedimento pode ser verificado em “Maus tratos é muito errado e se você faz tem que ser preso agora é sério”.

A vírgula foi empregada duas vezes e o ponto apenas no final de alguns parágrafos. É possível estabelecer uma certa correlação entre a construção do texto “Amu minha cadelinha qui eu tenhu... recentementi ela tava passandu muito mal aí:: ((risos))... fiquei muito tristi ((risos))...” e “Eu tenho uma cadela que chama-se Princesa, ela é bem legal e feliz eu amo muito ela”, do texto escrito, no que se refere ao uso da vírgula. O primeiro bloco da construção do texto oral foi separado do segundo por uma pausa; na escrita, A28 reformula o primeiro segmento do texto oral e, onde havia a pausa, marca com a vírgula, para, em seguida, dar continuidade ao período. Esse procedimento sugere que a oralidade teria sido a referência para o emprego da pontuação.

## b) O tópico discursivo e o tópico da sentença

Segundo Jubran (2015, p. 86), o tópico discursivo é “um elemento decisivo na constituição de um texto falado, e a estruturação tópica serve como fio condutor da organização textual-interativa”. Koch (1992, p. 78) diz que as unidades tópicas são delimitadas por marcas, como *bem*, *então*, *agora*, *é a minha opinião*, *é isso aí*, entre outras. Mioto e Kato (2017, p. 32) definem o tópico como “a área da sentença que fica à esquerda do sujeito”, que pode conter constituintes que desempenham “função discursiva de codificar o tópico ou o foco da sentença”. Duarte, Oliveira e Berlinck (2017, p. 120) tratam dos tipos de tópico, como duplo sujeito, em que o sujeito externo é o tópico ou o sujeito do discurso, enquanto o sujeito interno é o sujeito sintático, que estabelece concordância com o verbo, e dos tópicos que estão vinculados a um objeto direto, que são deslocados para o início da sentença.

A presença do tópico frasal e do tópico discursivo, incluindo o uso do recurso de encerrar o segmento tópico com uma frase conclusiva, foi registrado em 3 textos escritos. A seguir, foram escolhidos dois deles como amostragem para análise.

Texto oral	Texto escrito
<p><b>Inf. A5</b></p> <p>eu achu qui u animal... elis fazem ((risos)) uma boa companhia cum us humanus i elis adoram a si... i elis ajudam a si exercitar i ajudam a brinca:: corre:: i caminha::</p>	<p>Eu acho que eles fazem boa companhia em casa e se eu tivesse um cachorro eu ia passear com ele dar ração e ter um cão é uma decisão que exige grande responsabilidade tem que alimentar cuida Brincar e espaço e tem que levar até o veterinario dar vacina se tiver doente passando mal e enjoado também os donos eles podem melhorar não bater, não deixar com fome não espancar eles poderiam Brincar com eles dar comida a eles e tem homem que acham que são pragas bichos de rua, sem educação que são selvagens mas tem cachorro que tem domestico e tem educação tem casa e dono bom .</p>

Com base na perspectiva textual, na produção oral, o informante A5 inicia o texto com a construção “eu achu qui u animal...”, mas, após a pausa, refaz o discurso, abandonando o termo *animal* e empregando o pronome *eles* como sujeito da oração

que dá prosseguimento ao período. Observamos, assim, que “u animal...” é o tópico discursivo, ou seja, foi empregado como sujeito discursivo enquanto o termo *eles* é o sujeito da sentença seguinte, pois estabelece concordância com o verbo *fazer*. É o tópico discursivo que indica o assunto a ser tratado no segmento.

No texto escrito, o informante também utiliza o mesmo procedimento, conforme podemos constatar em “[...] também os donos eles podem melhorar não bater”. Neste trecho, o informante utilizou o que Duarte, Oliveira e Berlinck (2017) tratam de duplo sujeito. O sujeito externo *donos* é o tópico ou o sujeito do discurso, enquanto o sujeito interno *eles* é o sujeito sintático, que estabelece concordância com o verbo *fazer*.

O texto do Inf. A29 é um outro exemplo de ocorrência de construções sintáticas em torno do tópico discursivo:

Texto oral	Texto escrito
<p><b>A29</b></p> <p>Então... eu achu muito erradu as pessoas qui maltrata us animais... mais eu achu bem legal... as pessoas qui pegam... cuidam... alimentam... eh::... levam pra passia::... brincam... dão:: banhu... essis negóciu... eu achu bem massa... mais tamém tem pessoas qui maltratam... eu achu issu muito eRRAdu i deveria te: uma LEI... i us vizinhos qui VEessem... ouVlssi... ou... acontecessi alguma coisa ... sei lá... falassim... então:... é issu... qui eu achu eRRAdu.</p>	<p><b>Os animais fantásticos</b></p> <p>Os animais para mim os animais tem que se bem tratados como nós. Tem que levar para sair fazer xixi e coco, tem que brincar ser bem alimentado, é diferente de outras pessoas que maltratam os animais que não cuidam dos animais, deixam eles sem comida, sem brincar deixam o animal não cuidado, largado é etc.</p> <p>Eu acho que os animais são feitos para viver como nós é não para ser tratados mal, tem que brincar não maltratar.</p> <p>Isso é o que eu acho que tem que ser.</p>

A29 inicia e termina o texto oral com marcadores conversacionais. Utiliza “Então...” para iniciar e encerra novamente com “então:...”, seguido da frase conclusiva “é issu... qui eu achu eRRAdu”.

Esse mesmo recurso de encerrar o segmento tópico com uma frase conclusiva aparece também no texto escrito em “Isso é o que eu acho que tem que ser”.

Quanto ao emprego do tópico discursivo, da mesma forma que o informantes A5, A29 organiza o texto escrito a partir do tópico *Os animais*, que exerce a função de sujeito discursivo. Em seguida, constrói a sentença com o mesmo termo repetido, agora como sujeito sintático que estabelece concordância com o verbo *tem*, apesar de não ter sido acentuado pelo informante.

### **c) A repetição de palavras e a coesão textual**

Para Antunes (2007), nas atividades de linguagem, além do conhecimento do mundo, é necessário também conhecer as regras para organizar um texto, dando-lhe sequência, atribuindo continuidade e progressão, que garantam algum tipo de sentido e coerência. Dessa forma, a autora considera que um texto envolve uma série de recursos e operações que promovem a sua construção.

Um dos recursos que auxiliam na construção do texto é a coesão. A coesão referencial é uma maneira de recuperar termos ditos anteriormente mais especificamente, evitando a repetição desnecessária de termos.

Entre os elementos estão os pronomes pessoais de 3ª pessoa. O emprego do pronome pleno na posição de objeto, segundo, Bagno (2001), Silva (2002) e Pagoto, Nunes e Cyrino (2017), está associado às variedades linguísticas de baixa escolaridade, marcados como socialmente estigmatizados por apresentarem estruturas sintáticas simples, mais transparentes aos interlocutores, por isso falantes cultos procuram evitá-las. Silva (2002) constatou que o uso do pronome lexical, ou pleno, fazendo remissão de objetos diretos, ocorrem principalmente entre os jovens do Ensino Fundamental, diminuindo a incidência com o aumento da faixa etária e da escolaridade.

Outra estratégia responsável pelo encadeamento do texto é a coesão sequencial, que propicia a progressão textual. Segundo Koch (2010), esse tipo de coesão se dá pelo uso de procedimentos linguísticos que estabelecem relações semânticas entre enunciados, parágrafos, sequências textuais.

Abreu (2006) avalia que um texto com sequências predominantemente dissertativo-argumentativas apresenta procedimentos que garantem a articulação dos seus segmentos. Para esse autor, o emprego dos operadores argumentativos, dos conectores, como as conjunções e locuções conjuntivas, preposições e locuções prepositivas, promove o encadeamento entre orações, enunciados ou até sequências maiores de texto, estabelecendo articulações sintáticas de oposição, de causa, de condição, de fim, de conclusão, entre outras.

Dentro deste item, serão analisados os seguintes aspectos da coesão textual dos textos escritos: a repetição de termos e o volume de informação contido no texto; o emprego do pronome *e/le* na função de objeto direto; o emprego do *aí* como elemento de coesão e o emprego da conjunção *e* como principal conectivo.

Na produção escrita inicial, foram encontrados 6 textos em que houve o emprego do pronome *e/le* na função de objeto direto, 3 em que o *aí* foi empregado como elemento de coesão e 17 em que a conjunção *e* foi utilizada como principal conectivo.

A seguir, será analisado o texto do Inf. A24, buscando verificar a repetição de termos e o volume de informação contido no texto.

Texto oral	Texto escrito
<p><b>A24</b></p> <p>eu achu muito importanti não::... machuca: u cachorru::... eh... não maltrata: eli mais... tem qui leva: eli pa passeia::.. eh... não bate: ne::li... só pa::... só fala: pra eli não faze: aqui::lu tudu mais... i eu achu muito importanti... qui você::... qui você achi dissu eh... achu muito importanti eh... leva: u cachorru pa passeia: não maltra: eli eh... leva: eli pa eli cume: alguma coisa eh... faze: xixi faze: cocô faze: outras coisa eh... não maltrata: eli eh... não machuca: eli... não bate: neli cum cabu de vassora... não faze: nada dissu cum cum animal... i eu achu muito importanti faze: isso... i tudu mais... i eu achu qui eh... convive: cum... porque diz u legadu... cacchorru cum cahorru... cachorru é u melhor amigu du homem... i só issu</p>	<p>Se fosse eu levava o meu cachorro para passear é botar rasão é levava é ele para vários lugares como por exemplo eu levava o meu cachorro pra pedra da cebola é pra (ilegível) levava pra praia para se divertir brincar de pegar é brincar de bola e eu levava o meu cachorro para tomar banho de piscina e levava para o veterinário.</p>

Na produção oral de A24 constamos a hesitação, demonstrada por meio das pausas, do alongamento de vogais e do uso de 8 ocorrências da expressão hesitativa *eh*, indicando a formulação do texto em processo. Há também a correção do segmento “i eu achu muito importanti... qui você::... qui você achi dissu eh...”, que foi refeito e reconstruído como “eh... achu muito importanti eh... leva: u cachorru pa passeia: não maltra: eli eh...”. Os tópicos discursivos das sentenças estão organizados em torno da repetição dessa estrutura: o que o informante acha importante em relação ao trato com o cachorro.

A estrutura “eu achu muito importante” foi repetida 5 vezes com pequenas variações na formulação. No entanto, de quatro ocorrências dessa estrutura, uma delas foi a correção da estrutura anterior e as outras trazem informações repetidas, como *não machucar*, *não maltratar* e *levar para passear*; portanto, esse recurso é uma espécie de parafraseamento de enunciados anteriores, visando reformular o que foi dito como também garantir a progressão textual. Além disso, há também a repetição da expressão “tudo mais” e o uso da frase “i só isso”, que indicam o encerramento dos tópicos discursivos. Diante do exposto, constatamos que, devido à repetição, o volume de informação nova contido no texto oral é baixo.

O informante organizou o texto escrito a partir da repetição de variações da estrutura *levava meu cachorro para*; tendo se utilizado de 6 repetições dessa estrutura sintática, com variações no uso do *para* ou do *pra*.

O texto escrito ficou mais enxuto do que o oral, uma vez que eliminou as correções, mas essa repetição da estrutura sintática também manteve um baixo volume de informatividade no texto.

A progressão textual, portanto, foi estabelecida basicamente pelo mesmo recurso empregado na oralidade: a repetição da estrutura sintática. O informante só utilizou o sinal de pontuação para encerrar o texto, não tendo marcado nenhuma pausa na escrita, apesar das muitas pausas feitas na oralidade. Isso sugere que as pausas ocorridas na oralidade sejam consequência do processamento de elaboração do texto.

Quanto ao emprego do pronome pleno na posição de objeto, foram encontradas ocorrências em 6 textos produzidos. A análise abaixo é uma amostra representativa dos demais casos.

Texto oral	Texto escrito
<p><b>In. A12</b></p> <p>eu no... eu... eu gostu muito dus animais... eu não gostu quandu elis... morrem... eu ficu muito chatiAda... eu... us bichus di rua... eu sintu dó... porque eles ficam passandu friu... fomi... us bi... eu achu qui... us bichus qui ficam im casa... elis deveriam ser soltus</p>	<p style="text-align: center;"><b>Os animais</b></p> <p style="text-align: center;">Eu acho que os animais devem ser bem tratados, porque tem gente que maltrata eles, joga ele na rua, mata, atropela, não dá comida direito não sai com ele.</p> <p style="text-align: center;">Você pode ter qualquer animal, mas não é pra ter um animal pra maltratar ele, e pra cuidar bem dele, não pegar o animal e abandonar ele, bater nele, não dar comida.</p> <p style="text-align: center;">Animal não é brinquedo.</p>

Na produção oral do informante A12, notamos a repetição do pronome pessoal *eu*; o informante optou pelo uso do sujeito explicito, não tendo sido utilizada a elipse para construir as sentenças. Esse fato pode ser justificado pela escolaridade do informante, por isso demonstra ainda pouco contato com os recursos da língua padrão. O texto é marcado por muitas pausas e também por correções.

O primeiro segmento do texto foi refeito, sugerindo que o que o aluno pretendeu foi apagar o enunciado inicial para dar início a um novo tópico. Verificamos também o emprego de tópicos discursivos em “us bichus di rua... eu sintu dó...” e “us bichus qui ficam im casa... elis deveriam ser soltus”. Os elementos que vêm a esquerda do sujeito são tópico discursivo, ou seja, o assunto de que se fala, enquanto o *eu* e o *eles* são os sujeitos sintáticos. As pausas formam blocos prosódicos, marcando a entoação, como em “eu ficu muito chatiAda... eu... us bichus di rua... eu sintu dó... porque eles ficam passandu friu... fomi...”.

No texto escrito, podemos verificar que o informante empregou a vírgula em situação análoga, como em “Eu acho que os animais devem ser bem tratados, porque tem gente que maltrata eles”. Assim como fez a pausa antes da conjunção explicativa *porque* também empregou a vírgula no mesmo contexto. O texto escrito foi organizado em três parágrafos.

No primeiro parágrafo, A12 emprega a conjunção *porque* para garantir a progressão do texto, estabelecendo a relação semântica que indica o porquê de ele achar que os animais devem ser bem tratados.

No segundo parágrafo, é o emprego da conjunção *mas* que dá sequência ao texto, indicando o que não se deve fazer caso alguém queira ter um animal. O último parágrafo foi empregado como uma frase conclusiva. Essa frase era o título do artigo de opinião lido no início desta atividade diagnóstica.

Quanto aos recursos da coesão referencial, constatamos no texto de A12 o emprego do pronome pleno na posição de objeto em 4 ocorrências, como em “tem gente que maltrata eles, joga ele na rua, mata, atropela”. Segundo Bagno (2001) e Silva (2002), o emprego desse recurso no português brasileiro falado está associado às variedades linguísticas usadas por falantes com nível de escolaridade de Ensino Fundamental, por apresentarem estruturas sintáticas simples, por se tratar, segundo os autores que fundamentam nossa pesquisa, de estruturas sintáticas mais explícitas para aos interlocutores. No entanto, observamos que A12 também utiliza a elipse no complemento dos verbos *mata [ele]*, *atropela[ele]*, como recurso de coesão, cuja utilização se dá com maior incidência no português brasileiro culto, segundo registram os autores citados nesta pesquisa. Tal fato sugere o contato do informante com essa variante linguística, seja por meio da oralidade ou da leitura.

Texto oral	Texto escrito
<p><b>Inf. A22</b></p> <p>bom... eu achu qui:: nós devemus cuida: dus animais i não maltratá-lus... não maltratá-lus... i:... cuiDA: delis não deixá-lus duen::tis... cuida::... da: comi::da .... também tem us ( ) elis mi::jam... ra ra:... brincam... ficam ro... pegandu ras...</p>	<p style="text-align: center;"><b>Cuidar dos animais</b></p> <p style="text-align: center;">Nós devemos cuidar dos animais, não maltratalos, dar amor, carinho aconchego e compaixão. Alimentar eles, levar eles para fazer as necessidades, fazer</p>

<p>rasgandu chine::lus... sapatus... issu é ruim... mas também elis são nossus parcerus... nossus ami::gus qui nus aPOLam sempri... nãu tem?... aí tipu... nus apoi::am... elis nus ajudam a::... fica: feliz... às vezes a:... qui a genti passeia com elis... elis ficam felizis i nus ajudam muito</p>	<p>caminhos na praia ou em outros lugares e ter uma alimentação saudável e balanceada para não ficar fraco. Quando estiver doente sempre levar au veterinário e mesmo quando não estar para verificar ele, da banho nele tiver sujo.</p> <p>Tem algumas dificuldade. extresse quando ele faz xixi nos aparelhos, nos sofá ou na casa toda, a ruim é quando ele rasga ou estraga os sapatos, roubas e cortinas mais mesmo assim eles são leais e companheir quando estamos tristes eles vem e acaba com isso.</p>
---	--

Tratando da produção oral do informante A22, podemos verificar três ocorrências de uso de pronomes clíticos, mas uma é repetição da sentença anterior, para retomada de objetos diretos em posição enclítica a um verbo no infinitivo. É o que ocorre em “eu achu qui:: nós devemus cuida: dus animais i não maltratá-lus... não maltratá-lus... i::... cuiDA: delis não deixá-lus duen::tis..”. Segundo Pagotto, Nunes e Cyrino (2017) o uso desse tipo de construção tem baixa frequência no português brasileiro falado, tendo registros em discursos mais formais.

Na produção escrita, A22 também empregou o pronome clítico para efetuar a retomada do termo *animais*, apesar de ter feito a juntura do verbo e do pronome ao escrever. Em seguida, retoma o mesmo referente, *animais*, com o uso do pronome pleno como complemento dos verbos *alimentar* e *levar*. “Alimentar eles, levar eles para fazer as necessidades”. Mais adiante, escreve “[...] e quando não estar para verificar ele [...]”, utilizando o pronome pessoal *ele* como objeto direto, para fazer a retomada possivelmente de *animais*, apesar de tê-lo empregado no singular.

Dessa forma, concluímos que, ao mesmo tempo em que demonstra conhecer formas características da língua padrão, da linguagem mais formal, o informante ainda faz uso, na escrita, de formas estigmatizadas por falantes do português culto por serem consideradas representativas de variedades linguísticas utilizadas por falantes de baixa escolaridade.

Nos textos a seguir, será analisada a coesão estabelecida por conectores característicos da oralidade presentes também no texto escrito, que são responsáveis pela progressão textual e pelas relações de sentido. Entre esses elementos, podemos destacar o emprego do *aí* e da conjunção *e*, que foi muito recorrente na produção oral dos alunos pesquisados.

Texto oral	Texto escrito
<p><b>Inf. A7</b></p> <p>us aniMAis têm qui ser tratadus muito bem... i sem mau... mau tra... maus-tratos porque na lei é ilegal bate:: em animais i maltrata:: ani aniniais... é importanti a convivência entri animais i seris humanus</p>	<p style="text-align: center;"><b>Animais</b></p> <p style="text-align: center;">Os animais deveriam ser tratados de forma descente sem maus tratos porque é proibido maltratar animais.</p> <p style="text-align: center;">Antigamente os animais não eram tão nobres como hoje antigamente eram usados para carregar peso e hoje eles tem mordomias: Pet shop, ração etc...</p> <p style="text-align: center;">Eu já tive um cachorro chamado Tutu ele cagava muito aí agente mandou ele embora aí eu tive antes dele mais de 10 dez gatos alguns deles são: Mingau, Said, felipe, ChoKito e nescau. Meu pai quer ter aquário e eu um ramister. E aqui eu termino.</p>

O informante A7 elabora a exposição oral afirmando que os animais têm que ser bem tratados porque é ilegal maltratá-los. Na construção do texto oral, há marcas das correções que efetua no processamento do texto. Para estabelecer a coesão e dar continuidade ao texto, utiliza os conectores *porque* e *e*.

No texto escrito, A7 elabora o primeiro parágrafo com as ideias centrais do texto oral. No segundo parágrafo, o informante contrapõe o tratamento dado aos animais antigamente com o de hoje. Como conexão entre período utilizou também a conjunção *e*, apesar de neste caso adquirir um valor semântico adversativo.

No terceiro parágrafo, em que se dedica a narrar sobre os animais que teve, utiliza o *aí*, em duas ocorrências, para dar encadeamento ao texto, garantindo-lhe a

progressão. Mais adiante, emprega a conjunção *e*, novamente sugerindo um valor adversativo: “Meu pai quer ter aquário e eu um ramister”.

Apesar de A7 ter segmentado os textos em parágrafos, não emprega sinais de pontuação para separar orações. Se compararmos o texto oral com o primeiro parágrafo do texto escrito, é possível encontrar uma correlação na forma como faz o que Abreu (2006) chama de “empacotamento” das frases em blocos prosódicos. Na oralidade, no bloco “us aniMAis têm qui ser tratadus muito bem... i sem mau... mau tra... maus-tratos porque na lei é ilegal bate:: em animais i maltrata:: ani aninais...”, podemos constatar que há pausas antes e depois de um segmento que sofreu correção, mas não há no bloco “maus-tratos porque na lei é ilegal bate:: em animais i maltrata:: ani aninais...”; o mesmo acontece na escrita: “Os animais deveriam ser tratados de forma descente sem maus tratos porque é proibido maltratar animais”. Como não fez nenhuma quebra na ligação entoacional na oralidade, também não é assinalado com o uso da vírgula na escrita.

Como dito, o uso da conjunção coordenativa *e* foi um dos principais recursos de conexão entre orações empregados pelos alunos pesquisados. A seguir, será feita a análise de uma delas para observarmos como esse emprego se dá na oralidade e na escrita.

Texto oral	Texto escrito
<p><b>Inf. A10</b></p> <p>eh... eu já t... eu tenho uma cachorra... i::... ela é muito legal intão::... bom adote um cachorru... ((risos)) porque:: ela é muito legalZlinha... i::... todus us animais são legais... i todus são divertidus... eh... gostam di interagi: com as pesso::as... cê divia adota: um animalzinhu... né?... eh muito legal te: um animalzinho... i::... eh... assim né? ... legal... eh... é bom... tá?... beleza? adote um cachorrinhu aí... ou um gatu... qualche: coisa... tá?... qualche: coisa...</p>	<p>Eu tenho uma cachorra chamada pipoca ela é Lhasa Apso. Eu amo todo o tipo de cachorro, gato, etc. o animal que eu queria ter é um gato. Gatos são quietos, fofos, e muito gatos e eles amam dormir, acho que minha cachorra parece uma gato fica dormindo o dia inteiro e é muito preguiçosa, mais mesmo com isso tudo eu amo animais e acho que cada um deveria ter um animal de estimação um mascote para cuidar, amar e ter como um filho (a). mas eles não amam os animais e tratam como lixo deixam com fome, sede, medo e às vezes até batem e pior matam. Coitado deles eles tem nessecidades igual á gente.</p>

A produção oral do informante A10 é caracterizada, entre outros elementos, por 5 ocorrências da expressão hesitativa *eh*, marcadores de início e de fim de unidades tópicas, como *então*, *bom*, *tá?*, *né?*, *beleza?*, pelas pausas e pelo alongamento de vogais. Esses elementos são responsáveis pela articulação das partes do texto que se organiza em torno da afirmação que os animais são muito legais e do apelo para a adoção de um animal. A repetição dessas informações é outra marca do texto. Além disso, A10 utilizou a conjunção coordenativa *e* 4 vezes, seguida de alongamento e pausa, o que remete a um momento de hesitação no processo de construção do texto.

O texto escrito de A7 traz 7 ocorrências do emprego da conjunção coordenativa *e*, sendo 1 para ligar termos e 6 estabelecer conexão entre orações. Da mesma forma que utilizou o conectivo na oralidade, como em “eu já t... eu tenho uma cachorra... i:.... ela é muito legal”, também fez na escrita para fazer a ligação entre as duas orações: “Gatos são quietos, fofos, e muito gatos e eles amam dormir [...]”.

#### **d) O apagamento do /r/ e a hipercorreção**

Com esta pesquisa, foi possível verificar que o apagamento do /r/ final é um fenômeno que acontece na fala dos alunos pesquisados.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico tende a ser suprimido nos infinitivos verbais, nas formas do futuro do subjuntivo e nos substantivos, adjetivos e advérbios que têm mais de duas sílabas. Segundo a autora, quando o suprimimos, alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela; supressão na oralidade, pode acarretar o apagamento do R na escrita.

Desse problema gerado pela tendência de supressão do /r/ final em certos contextos ou pela pronúncia das vogais médias /e/ e /o/ como /i/ e /u/ em sílabas átonas, dentre outros, surge um fenômeno chamado *hipercorreção*, que Bortoni-Ricardo (2004) define como consequência da elaboração, por parte do falante, de uma hipótese errada numa tentativa de ajustar-se à norma-padrão. Assim, a regra de supressão do /r/ nos infinitivos dá origem a uma hipercorreção que resulta no acréscimo do R em contexto em que não deveria ser empregado e a regra da pronúncia das vogais

médias /e/ e /o/ como /i/ e /u/ em sílabas átonas surgem escritas como *empportante* para “corrigir” *importante*.

Na escrita, foram encontrados 3 textos com ocorrências desse fenômeno e 6 com registros de hipercorreção. A análise que segue é uma amostra representativa desses casos.

Texto oral	Texto escrito
<p><b>Inf. A11</b></p> <p>u ladu bom di te: um animal... é qui a genti podi            leva: pra passiA:... dá cuMl:da... leva: nu            veterináriu pra leva: eli pra toma: injeções...            leva: pra viaja:... leva: pra faze: caminhada...            Física... corre:... u ladu ruim di... di te: um            cachorru é qui eli faiz muito coco:... faiz xixi na            (risos) cas... eh.. as pessoa também espancu            muito elis... as pessoas não cuidu direitu... dão            na rua... matam... jogam fo:ra... também... eu            também possu escova: os denti... possu:...            lava: u pelinhu... corta: u PElu... escova: u            cabe:lu cuida: dus filostis... cuida: du filo...            cuida: du filhotes... elis podem te:.. várius            filhotinhos... elis podem si casa:... i podem te:            várius filhus... issu qui é legal te: um cachorru...            pur issu qui é legal te: um cachorru</p>	<p><b>Cuidar dos animais</b></p> <p>Eu acho que ter um cachorro é muito legal            porque você pode cuidar poder leva para            passear poder dar banho poder viaja com            ele ou com ela sor que tem muitas            pessoas que batem nos cachorros,            espancar, que matar que jogar fora que            dar o cachorro etc. Tambem e muito legal            ter uma cachorro porque você pode corta            o cabelo poder passar perfumer, poder            dormir com ele ou ela. O ruim de ter um            cachorro e que ele pode rasgar as coisas            pode fazer xixi na cama poder fazer coco            etc mais ainda e legal ter uma cachorro</p>

O texto oral do informante A11 apresenta 23 ocorrências de apagamento do /r/ nos verbos no infinitivo. A11 empregou as formas verbais *ter*, *levar*, *passear*, *correr*, *tomar*, *fazer*, *lavar*, *escorrer* e *cuidar*, em todos os empregos verificamos o apagamento do /r/ na pronúncia, seguido do alongamento da vogal. No emprego da forma verbal *passear* verificamos também a intensidade da vogal: “podi leva: pra passiA:...”

O fenômeno constatado na oralidade resulta, na escrita, no surgimento da hipercorreção: “[...] você pode cuidar poder leva para passear poder dar banho poder viaja com ele ou com ela sor que tem muitas pessoas que batem nos cachorros, espancar, que matar que jogar fora que dar o cachorro etc”. O informante tanto mantém o apagamento do R em algumas formas de infinitivo, no caso de “leva em poder leva”, como acrescenta o R onde supõe que deveria ser empregado.

Há também o emprego o R final em *sor* e *perfumer*, como se fizesse uma tentativa de corrigir o possível apagamento do fonema /r/ na oralidade. Portanto, o A11 demonstra insegurança na elaboração de hipóteses para ajustar a escrita à norma-padrão.

### e) O apagamento do morfema -s indicativo de plural e a desnasalização nas formas verbais de 3ª pessoa do plural

Foram registrados 6 textos com o apagamento do morfema -s indicativo de plural e 5 com a desnasalização.

Bortoni-Ricardo (2004) pondera que o /s/ que tem maior tendência a ser suprimido no final da palavra é o morfema indicativo de plural. Segundo a sociolinguista, por esta tendência estar tão generalizada na língua falada, é comum os alunos não o empregarem em seus textos escritos.

Assim, como acontece com o /s/, observamos também o mesmo fenômeno acontecendo com o /m/, morfema indicativo de número e pessoa. Em formas verbais em que a forma da terceira pessoa do singular não for muito distinta da terceira do plural, há tendência de usar menos a flexão na terceira pessoa do plural, como em *anda/ andam*, *come/comem*, ocorrendo o que Bortoni-Ricardo (2004) chama de *desnasalização*.

O texto do informante A8 é um exemplo desta ocorrência, conforme veremos a seguir.

Texto oral	Texto escrito
<p><b>Inf. A8</b></p> <p>achu muito erradu essas pessoas qui maltratu colocu cachorru nu guarda-ropa... premdi lá pur mais de uma hora... eh... te qui... eh... u certu tinha qui cuida: mais u meu amigu não eli premdi nu guarda-ropa i tambem eu achu muito legal as pessoas qui cuidam i alimentam fazem coisas legais com us animais i é isso... falo::?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Respeito aus animais</b></p> <p>Eu acho muito errado as pessoas que mautrata os animais e eu não gosto de ver nenhum animal morto na minha frente eu acho muito legal as pessoas que cuidão e apoião os animais. Eu também acho muito legau as pessoas que dão comida para os animais de rua.</p>

	Essa pessoas que mautratam os animais a maioria devia ser ponidas e isso que eu pensso.
--	---

O texto oral de A8 apresenta registros de desnasalização: “achu muito erradu essas pessoas qui maltratu colocu cachorru nu guarda-ropa... prendi lá pur mais de uma hora...”. Quando diz *maltratu*, *colucu* e *prendi*, verificamos o apagamento na pronúncia da nasalização indicativa de plural.

Da mesma forma que emprega na oralidade, o informante registra na escrita a forma verbal *maltratam* sem a marca indicativa de plural: “Eu acho muito errado as pessoas que mautrata os animais”. Com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004), observamos que tal fenômeno acontece em uma forma verbal em que a terceira pessoa do singular não é muito distinta da terceira do plural – *ele maltrata/eles maltratam*–, por isso teria ocorrido o uso da terceira pessoa do singular, tal como tem sido registrado na língua portuguesa falada no Brasil. .

Em outra ocorrência, porém, o informante registra com o morfema indicativo de número e pessoa: “Essa pessoas que mautratam [...]”. Essa instabilidade no emprego das marcas indicativas de plural nas formas verbais pode sugerir que A8 ainda está em processo de assimilação das especificidades da escrita como também das regras de concordância que regem a língua portuguesa padrão.

#### **f) A juntura vocabular**

Foi verificada a presença da juntura vocabular no texto escrito de 4 informantes, apesar de que esse tipo de ocorrência ser mais comum em texto escrito por crianças em séries iniciais do Ensino Fundamental. Para Cagliari (2007), quando a criança começa a escrever textos espontâneos é possível verificar que ela costuma juntar todas as palavras, o que seria o reflexo dos critérios que ela usa para analisar a fala, já na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante.

A seguir, será apresentada uma amostra de texto com a análise.

Texto oral	Texto escrito
<p><b>Inf. A33</b></p> <p>eu gostu muito dus animais qui eu achu qui us animais deve se:: tratado igual ser humanu... mais eu não tenhu ainda responsabilidadi suficianti pra cuida:: di um cachorru... antis eu tinha um... u nomi deli era Rabitu... eli era muito grandi... eu tinha qui passia:: cum Eli... leVA eli nu pet shop... i::... caTA u cocô deli i eli não podia faze: bagunça... pur issu qui eu não tenhu mais cachorru... é muito difícil di cuida:... mais eu achu::... muito legal quandu a pessoa tem responsabilidadi i sabi cuida: di um cachorru... qui eu achu qui u cachorru tem qui se: tratadu comu qualquer outra pessoa</p>	<p style="text-align: center;"><b>O meu cachoro</b></p> <p>eu acho que os animais devem ser tratado como um serumano como todos nos e não devem ser maltratado nem machucado. Mais agora eu vol comtar como era quando eu tinha um cachoro na verdade eu estava voltando de uma festa e eu achei um cachoro na rua e pegeiele para mim eu cuideidele e tamde e leveino pete cope mais a dona veio atrás dele e eu devolvi.</p> <p>fim</p>

Observando o texto oral de A33, percebemos que o informante algumas vezes fala em blocos extensos, sem pausas, como em: “eu gostu muito dus animais qui eu achu qui us animais deve se:: tratado igual ser humanu...” e “muito legal quandu a pessoa tem responsabilidadi i sabi cuida: di um cachorru... qui eu achu qui u cachorru tem qui se: tratadu comu qualquer outra pessoa”.

Assim também A33 fez na escrita: “eu acho que os animais devem ser tratado como um serumano como todos nos e não devem ser maltratado nem machucado”. Dessa forma, como na oralidade, produz o texto em bloco sem pausas, sem que haja separação entre as palavras, o informante acaba percebendo *ser humano* como um único vocábulo e faz a juntura na escrita, registrando *serumano*.

A33 empregou apenas duas vezes o ponto para indicar pausas no texto. Neste outro período, o informante dá sequência à narrativa, utilizando a conjunção e para fazer a conexão entre as sentenças, sem interrupção do fluxo narrativo: “Mais agora eu vol comtar como era quando eu tinha um cachoro na verdade eu estava voltando de uma festa e eu achei um cachoro na rua e pegeiele para mim eu cuideidele e tamde e leveino pete cope mais a dona veio atrás dele e eu devolvi”.

A ausência de pontuação e o emprego do conector conferem velocidade ao fluxo da narrativa, o que pode ter interferido na percepção do informante de que *pegueiele*, *cuideidele* e *leveino*, por serem pronunciados num bloco sonoro, ou seja, juntos, assim deveriam ser escritos.

#### 4.4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

##### 4.4.1 A sequência didática

Por ser esta uma pesquisa-ação intervencionista, o que se busca é a mudança no agir, no sentido de que é a ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações. Para aprimorar o agir, Tripp (2005) sugere o ciclo: “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática” (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Nesta pesquisa, a proposta de ação ou de intervenção teve a forma de atividades pedagógicas sequenciadas, que visavam à prática de produção de texto escrito, além do desenvolvimento de atividades específicas para minimizar as dificuldades encontradas.

Para alcançar êxito no desenvolvimento das propostas de intervenção, serão tomadas como base o dizem Bakhtin/Volochínov (2014) sobre o conceito de língua, que considera que a língua “constitui um processo de *evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos interlocutores*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 132, grifos do autor), que tem na interação verbal uma realidade fundamental e se realiza por meio de enunciados concretos falados ou escritos, Marcuschi (2002, 2008, 2010), Fávero, Andrade e Aquino (2000, 2012) sobre as relações entre oralidade e escrita, Bortoni-Ricardo (2004) e Cagliari (2007), sobre as marcas de oralidade na escrita e os erros de motivação fonética, e Doz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Zabala (1998), a respeito da elaboração de atividades pedagógicas sequenciadas.

Esses enunciados concretos orais ou escritos se materializam em forma de gêneros textuais, que são, segundo Marcuschi (2008, p. 55), textos encontrados na vida

cotidiana, que determinadas características, como composição e objetivos enunciativos.

Sendo assim, as atividades interventivas foram organizadas em torno de um gênero textual disponível na sociedade, representativo de um “enunciado concreto oral e escrito”, a fim de possibilitar ampliar os conhecimentos dos participantes da pesquisa quanto às especificidades que envolvem as modalidades oral e escrita da língua, levando-os ao desenvolvimento da competência comunicativa<sup>3</sup> para que produzam textos escritos em que as marcas da oralidade sejam intencionalmente minimizadas.

Assim, a proposta de intervenção foi elaborada em forma de sequência didática, base em alguns preceitos dos estudos de Antoni Zabala (1998, p. 18-20) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Zabala (1998, p. 18) define as sequências como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Para ele, a vantagem das sequências é “manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo que são instrumentos que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação” (ZABALA, 1998, p. 18). Além disso, segundo esse autor, uma sequência permite o encadeamento e a articulação de atividades diferenciadas ao longo de uma unidade didática, como também permite avaliar a pertinência ou a falta de uma atividade.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) nomeiam as sequências de *sequências didáticas*, que são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para eles, uma sequência

---

<sup>3</sup> Bortoni-Ricardo (2004) diferencia competência linguística, desempenho e competência comunicativa. A autora diz, partindo dos estudos de Chomsky, que *competência linguística* “é abstrata e consiste no conhecimento internalizado que o falante tem das regras para a formação de sentenças na língua; o *desempenho*, por outro lado, consiste no uso efetivo da língua pelo falante” (2004, p. 73, *grifos da autora*). Tratando da competência comunicativa, parte dos estudos de Hymes, e explica que “a competência comunicativa de um falante lhe permite saber falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”. Acrescenta que ao fazer uso da língua, “o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, levando-o a falar e escrever de maneira mais adequada em determinadas situações de comunicação.

Segundo esses autores, as sequências devem apresentar a seguinte estrutura:

Após uma *apresentação inicial* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral e escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades e exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A *produção final* serve, também, para a avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY; 2004, p. 84, *grifos dos autores*).

Quanto às etapas da sequência didática, a *Apresentação* e a *Primeira Produção* ou *Produção Inicial*, corresponderam, nesta pesquisa, aos procedimentos das atividades diagnósticas. Na etapa inicial, a produção de texto oral e escrita permitiu avaliar os conhecimentos prévios e as dificuldades apresentadas pelos alunos, tanto nas questões que envolviam o trabalho com o processamento e a elaboração de seus textos quanto nas relações entre oralidade e escrita.

As atividades de intervenção propriamente ditas compõem os *Módulos*. Esta etapa do desenvolvimento da sequência foi elaborada com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades diagnósticas. Por isso, elas abordaram os seguintes assuntos: modo de organização do texto oral e do escrito; relações fala/escrita no que se referem à pronúncia e à escrita de certos vocábulos e aos ambientes em que acontecem os erros ortográficos de motivação fonética; recursos da pontuação e organização dos parágrafos como características do texto escrito; alguns elementos que garantem a textualidade; produção escrita de texto, adequando às especificidades dessa modalidade.

A atividade de *Produção Final* de texto escrito, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), da mesma forma que a inicial, também serve como instrumento de avaliação e diagnóstico, pois permitirá a verificação dos conhecimentos assimilados ao longo da sequência. O objetivo central dessa atividade é levar os alunos a produzir um texto de opinião escrito em que se verifique a diminuição das marcas da oralidade. Dessa forma, a atividade desenvolvida nessa etapa foi utilizada para a coleta dos dados finais da pesquisa.

A fim de tornar as discussões e as produções de texto apresentadas na proposta mais significativas para os alunos, foi definida uma temática para nortear a sequência. Considerando que a temática deveria promover a problematização sobre a realidade que os cerca, foi escolhido como eixo central a *convivência dos humanos com animais nos espaços urbanos*, por acreditarmos ser, de modo geral, um tema pertinente à sociedade atual e acessível à faixa etária dos participantes. Sendo assim, sempre que possível, os textos selecionados para leitura, audição e desenvolvimento dos exercícios estiveram relacionados de alguma forma ao tema norteador.

<b>Sequência Didática</b>
<p><b>OBJETIVO GERAL:</b></p> <p>Apresentar aos participantes as especificidades que envolvem as modalidades oral e escrita da língua, levando-os a uma produção textual escrita em que as marcas da oralidade sejam minimizadas.</p>
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os alunos a produzirem texto de opinião oral e escrito, com base em seus conhecimentos prévios;</li> <li>• Orientar os alunos para a execução da passagem e a recriação do texto oral para o escrito, minimizando as marcas características da oralidade e adequando-o às especificidades da modalidade escrita;</li> <li>• Propor atividades para que os alunos compreendam melhor o funcionamento da língua na modalidade falada e na escrita, proporcionando-lhes maior percepção das relações fala/escrita no que se referem à pronúncia e à escrita</li> </ul>

de certos vocábulos e aos ambientes em que acontecem os fenômenos que levam aos erros de motivação fonética;

- Apresentar as características do texto de opinião, para que os alunos identifiquem o ponto de vista e os argumentos empregados nos textos;
- Propor atividades para que os alunos produzam pequenos parágrafos, empreguem os recursos de coesão adequados ao texto de opinião escrito, bem como os sinais de pontuação;
- Levar os alunos a produzirem um texto de opinião escrito, para verificar os conhecimentos apropriados por eles nas atividades desenvolvidas, observando, assim, se houve diminuição da ocorrência da interferência da oralidade na produção escrita, bem como avanço no emprego das especificidades da escrita;
- Orientar os alunos para fazer a reescrita dos textos elaborados na produção final.

#### **DURAÇÃO:**

- 25 aulas de 50 minutos

#### **AVALIAÇÃO**

- A avaliação ocorrerá ao longo do desenvolvimento da intervenção, quando serão observadas a participação dos alunos, a execução das tarefas propostas e o desempenho na produção escrita.

Antes de aplicar a sequência de atividades que elaboramos para a intervenção, submetemos material educativo à apreciação de duas professoras de Língua Portuguesa que atuam na escola em que a pesquisa foi realizada. As duas são graduadas em Letras/ Português e têm curso de pós-graduação *latu-sensu* – especialização em Língua Portuguesa.

Uma delas, S., é professora das séries finais no turno matutino e a outra, E., é coordenadora do Integral da unidade de ensino. Ao apresentarmos o material, pedimos que procurassem analisar os seguintes itens: a clareza das atividades propostas e a possibilidade de adaptação destas atividades para outras séries do

Ensino Fundamental. Foi pedido também para que elas analisassem se as atividades poderiam contribuir com a melhoria da produção escrita dos alunos.

Cada uma redigiu um pequeno texto com as observações que fizeram. S. fez a seguinte ponderação sobre o material: “As atividades presentes no caderno envolvem as competências da oralidade, leitura e escrita de forma global, em uma relação de interdependência, tornando o trabalho com o texto significativo, rico e dinâmico”.

A professora E. procurou abordar, inicialmente, sobre a clareza das atividades propostas: “A sequência está clara, de fácil compreensão e com objetivos coerentes aos temas/ textos a serem trabalhados pelos professores”. E. considerou que a temática escolhida é fácil de ser trabalhada “haja vista estar presente nos diferentes textos”. Essa professora também ressaltou que é possível adaptar a sequência didática a outras séries, porque os textos escolhidos são adequados “a diferentes níveis de alunos”. E. finalizou a análise, afirmando que a sequência pode sim melhorar a produção escrita dos alunos devido à clareza e à possibilidade de serem aplicadas em sala de aula.

A professora S. também considerou que um material educativo como este pode auxiliar outros professores de Língua Portuguesa:

É um caderno que contribui para o trabalho em sala de aula e possibilita a troca de experiências reais, vivenciadas, pois temos a carência de sugestões objetivas de atividades didáticas que abordem teoria e prática dentro do processo ensino-aprendizagem (PROFESSORA, S.).

Após este olhar das professoras, iniciamos a aplicação da sequência didática. Alguns textos e atividades utilizados para as leituras e para o desenvolvimento dos Módulos desta sequência, como também o relato das atividades, encontram-se disponíveis para acesso no APÊNDICE D.

## 4.4.1.1 A Apresentação e a Produção Inicial

<b>Produção inicial: Produção oral e escrita de texto de opinião</b>	
Objetivo geral	Possibilitar aos alunos a observação e a melhor compreensão da organização do texto de opinião e da estrutura da tipologia dissertativo-argumentativa, para que produzam textos orais e escritos com as características observadas.
Objetivos específicos	Esta atividade deverá: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os alunos a ler e ouvir textos de opinião, bem como reconhecer as características desse gênero;</li> <li>• Levar os alunos a produzir textos de opinião nas modalidades oral e escrita;</li> <li>• Avaliar a produção escrita, observando se há interferência da oralidade.</li> </ul>
Duração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 04 aulas</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias dos textos,</li> <li>• Datashow;</li> <li>• Papel, lápis e borracha,</li> <li>• Vídeo.</li> </ul> <p>1. Vídeo: <i>A importância do convívio entre crianças e animais</i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=sboC25yYM54">https://www.youtube.com/watch?v=sboC25yYM54</a>  Acesso em 15/06/2019 às 16h (Duração 3min14s)</p> <p>2. <i>Homem tem predisposição genética para ter animais de estimação, diz estudo (Correio Brasiliense, 26/05/2019)</i>  <a href="https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cienciaesaude/2019/05/26/">https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cienciaesaude/2019/05/26/</a>  Acesso em 29/06/2019 às 21:30</p> <p>3. LARINI, Roberta. <i>Animal não é brinquedo</i>  <a href="https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2016/05/opiniaio/501469-animal-nao-e-brinquedo.html">https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2016/05/opiniaio/501469-animal-nao-e-brinquedo.html</a>  Acesso 29/06/2019 às 16:20</p>

Para o desenvolvimento desta atividade, foram feitos os seguintes procedimentos:

- Apresentação dos objetivos da sequência didática, os conteúdos e a temática a serem abordados;
- Reprodução do vídeo “A importância do convívio entre crianças e animais”; discussão com os alunos sobre a temática abordada, o ponto de vista da entrevistada sobre o assunto e os argumentos que ela utiliza para sustentá-lo;

- Leitura conjunta da reportagem “Homem tem predisposição genética para ter animais de estimação, diz estudo”, buscando ressaltar as informações principais do texto, relacionando-as à temática da sequência didática;
- Leitura conjunta do artigo de opinião “Animal não é brinquedo”, evidenciando o ponto de vista e os argumentos utilizados pela autora para sustentá-lo;
- Produção de texto oral para os alunos expressassem oralmente sua opinião sobre o convívio dos animais nos espaços urbanos, buscando fundamentá-la;
- Produção de texto escrito, em que os alunos expressaram sua opinião sobre a temática abordada.

Nesta pesquisa, a *Produção Inicial*, como ressaltamos, correspondeu à atividade diagnóstica, a partir da qual coletamos e analisamos os dados iniciais.

#### 4.4.1.2 Módulo 1 – Modos de organização do discurso: Do oral para o escrito

<b>Módulo 1: Modos de organização do discurso: Do oral para o escrito</b>	
Objetivo geral	Possibilitar aos alunos a observação e a melhor compreensão do funcionamento da língua na modalidade falada e na escrita.
Objetivos específicos	Esta atividade deverá levar o aluno a: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as marcas da formulação texto oral: correção; repetição; hesitação; pausa; alongamento de vogais;</li> <li>• Conhecer os diferentes modos de organização do discurso e sua adequação ao contexto de produção;</li> <li>• Reescrever o texto transcrito, considerando apenas os conhecimentos prévios dos alunos.</li> </ul>
Duração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 aulas</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias da transcrição de uma pequena conversa;</li> <li>• Datashow;</li> <li>• Papel, lápis e borracha;</li> <li>• Vídeo: <i>A importância do convívio entre crianças e animais</i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=sboC25yYM54">https://www.youtube.com/watch?v=sboC25yYM54</a> Acesso em 15/06/2019 às 16h</li> </ul>

Para desenvolver este Módulo, empregamos os seguintes procedimentos:

- Transcrição da conversa do vídeo “A importância do convívio entre crianças e animais”, colocando os elementos característicos do texto oral e fazendo as adaptações de acordo com a tabela de transcrição de texto sugerida por Dionísio (2004, p. 76) em anexo;
- Entrega do texto transcrito impresso aos alunos;
- Encaminhamento da leitura do texto, buscando identificar a situação de comunicação em que está inserido, o grau de formalidade, os interlocutores envolvidos, a temática, a adequação ao contexto, entre outras questões;
- Identificação, junto com os alunos, dos elementos característicos da oralidade;
- Reprodução do vídeo, priorizando o áudio, para identificar as marcas do processamento de construção do texto oral: correção; repetição; hesitação; pausa; alongamento de vogais, entre outras;
- Organização de pequenos grupos para a passagem do texto oral para o escrito;
- Reescrita da conversa transcrita, procurando eliminar as marcas características do processamento do texto oral e adequando-o à modalidade escrita da língua, de acordo com os conhecimentos prévios de cada um;
- Escolha de alguns textos reescritos para projetar para os alunos e estimular as discussões sobre os procedimentos adotados por cada grupo para tornar o texto mais adequado à modalidade escrita.

## 4.4.1.3 Módulo 2 – As especificidades do texto escrito I

<b>Módulo 2: As especificidades do texto escrito I</b>	
Objetivo geral	Conscientizar os alunos sobre os recursos necessários à produção do texto escrito e criar situações de aprendizagem para que eles possam empregá-los adequadamente.
Objetivos específicos	Estas atividades deverão levar o aluno a: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber as relações fala/escrita no que se referem à pronúncia e à escrita de certos vocábulos e aos ambientes em que acontecem fenômenos como: ditongação; monotongação; hipercorreção; apagamento da pronúncia do /r/; apagamento dos morfemas indicadores de plural /s/ e desnasalização do /m/ nas formas verbais;</li> <li>• Escrever de acordo com as convenções ortográficas.</li> </ul>
Duração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 aulas</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias dos textos e das atividades;</li> <li>• Áudios dos textos;</li> <li>• Datashow ou caixa de som e notebook;</li> <li>• Lápis e borracha.</li> </ul> <p>1. PAES, José Paulo. <i>Ficção Científica</i>. Disponível em: Áudio: <i>Ficção Científica</i>, de José Paulo Paes, extraído de YouTube Acesso em 27/01/2019 às 19: 20 Poema escrito <a href="http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/jose_paulo_paes.html">http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/jose_paulo_paes.html</a> Acesso em 27/01/2019 às 17h</p> <p>2. GRIMM, Irmão. <i>A chave de ouro</i>. Disponível em: Áudio: <i>A chave de ouro – Áudio livro - Irmãos Grimm</i>, extraído de YouTube, Contos infantis em áudio – Kamila Acesso em 28/01/2019 às 20h Conto escrito <a href="https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_chave_de_ouro">https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_chave_de_ouro</a> Acesso em 28/01/2019 às 18h</p> <p>3. FERNANDES, Millôr. <i>O gato e a barata</i> Disponíveis em: Áudio: <i>O gato e a barata, de Millôr Fernandes</i>, extraído de YouTube Acesso em 28/01/2019 às 20:30h Fábula escrita <a href="http://pensamentosemformadepoesia.blogspot.com/2012/03/fabulas-fabulosa-de-millor-fernandes.html">http://pensamentosemformadepoesia.blogspot.com/2012/03/fabulas-fabulosa-de-millor-fernandes.html</a></p> <p>4. PAES, José Paulo. <i>Profissões</i>. Disponível em: <a href="http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/jose_paulo_paes.html">http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/jose_paulo_paes.html</a> Acesso em 29/07/2019 às 7h</p>

	<p>5. PAES, José Paulo. <i>Paraíso</i>. Disponíveis em: Vídeo: Paraíso – José Paulo Paes, extraído de YouTube Acesso em 29/07/2019 às 14h Poema escrito <a href="https://nuhtaradahab.wordpress.com/2011/12/03/jose-paulo-paes-poemas-para-brincar/">https://nuhtaradahab.wordpress.com/2011/12/03/jose-paulo-paes-poemas-para-brincar/</a> Acesso em 29/07/2019 às 13h</p> <p>6. PAES, José Paulo. <i>Respostas</i>. Disponível em: <a href="https://nuhtaradahab.wordpress.com/2011/12/03/jose-paulo-paes-poemas-para-brincar/">https://nuhtaradahab.wordpress.com/2011/12/03/jose-paulo-paes-poemas-para-brincar/</a> Acesso em 30/07/2019 às 20h</p>
--	--

A metodologia empregada para o desenvolvimento deste módulo foi a seguinte:

- Exposição dos problemas que ocorrem com a pronúncia de certos fonemas na língua portuguesa e a interferência que isso pode causar na escrita;
- Distribuição das cópias de textos e das atividades;
- Reprodução dos áudios para que os alunos fizessem a leitura do texto escrito, acompanhado da audição e desenvolvendo as atividades propostas;
- Aplicação e desenvolvimento de atividades de escrita de vocábulos que apresentem contextos em que podem aparecer os erros de motivação fonética.

#### 4.4.1.4 Módulo 3 – As especificidades do texto escrito II

<b>Módulo 3: As especificidades do texto escrito II</b>	
Objetivo geral	Conscientizar os alunos sobre os recursos necessários à produção do texto escrito e criar situações de aprendizagem para que eles possam empregá-los adequadamente.
Objetivos específicos	Esta atividade deverá levar o aluno a: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar o texto em parágrafos, agrupando as ideias principais;</li> <li>• Desenvolver pequenos parágrafos, acrescentando argumentos aos tópicos de parágrafos;</li> <li>• Empregar os recursos da coesão textual para evitar a repetição de palavras e garantir maior clareza ao texto;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserir os sinais de pontuação nos textos, levando em conta algumas convenções, assim como a entoação e as pausas.</li> </ul>
Duração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 05 aulas</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias de textos e das atividades;</li> <li>• Lápis e borracha.</li> </ul> <p>1. Textos adaptados Disponíveis em: <a href="https://saude.abril.com.br/bem-estar/menos-carne-mais-vegetais-igual-a-mais-saude/">https://saude.abril.com.br/bem-estar/menos-carne-mais-vegetais-igual-a-mais-saude/</a> Acesso em 10/07/2019 às 16h <a href="http://www.bioblog.com.br/a-importancia-da-preservacao-do-meio-ambiente/">http://www.bioblog.com.br/a-importancia-da-preservacao-do-meio-ambiente/</a> Acesso em 10/07/2019 às 20h</p> <p>2. Textos diversos Disponíveis em <a href="http://recreio.uol.com.br/canal/noticias/">http://recreio.uol.com.br/canal/noticias/</a> <a href="https://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2019/09/07/tim-da-poilers-do-5g-durante-o-hack-town-2019.html">https://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2019/09/07/tim-da-poilers-do-5g-durante-o-hack-town-2019.html</a> Acesso 08/09/2019 22h</p> <p>3. Texto adaptado de REVISTA RECREIO. São Paulo: Abril, ano 1, n. 7, 27 de abril de 2000.</p> <p>4. Artigo de opinião adaptado: <i>Uma Proibição Necessária</i> Disponível em <a href="http://thunderms1.blogspot.com/2009/05/modelo-de-dissertacao_12.html">http://thunderms1.blogspot.com/2009/05/modelo-de-dissertacao_12.html</a> Acesso 25/08/2019 às 21:30</p>

A metodologia empregada para o desenvolvimento deste módulo foi a seguinte:

- Apresentação de textos em que os sinais de pontuação tenham sido apagados para que os alunos fizessem a pontuação;
- Apresentação de textos em que os parágrafos estavam embaralhados para o que alunos os ordenassem;
- Apresentação de sugestão de tópicos de parágrafos para que os alunos os desenvolvessem, acrescentando argumentos;
- Apresentação de textos que com excesso de repetição de termos para que os alunos reescrevessem, estabelecendo a coesão textual e inserindo os sinais de pontuação necessários.

## 4.4.1.5 Módulo 4 - Retextualização

<b>Módulo 4: Retextualização</b>	
Objetivo geral	Promover a passagem do texto oral para o escrito, eliminando as marcas características da oralidade e adequando-o às especificidades da modalidade escrita.
Objetivos específicos	Com esta atividade o aluno deverá: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as relações existentes entre oralidade e escrita;</li> <li>• Reconhecer as marcas características do processamento de construção do texto falado: marcadores conversacionais; as marcas prosódicas, como alongamento de vogais, hesitação, pausas, truncamentos; as repetições; correções, entre outras.</li> <li>• Conhecer o processo de retextualização;</li> <li>• Retextualizar um texto oral para um texto escrito, utilizando elementos pertinentes à modalidade escrita, mas mantendo o conteúdo abordado no texto oral;</li> <li>• Aprimorar a capacidade/habilidade de produção escrita do aluno;</li> <li>• Empregar os sinais de pontuação, bem como os recursos da coesão, da coerência e da escrita ortográfica adequadas à modalidade escrita da língua padrão.</li> </ul>
Duração	03 aulas
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias das transcrições dos textos dos alunos;</li> <li>• Notebook e fone de ouvido;</li> <li>• Lápis e borracha.</li> </ul>

Para fazer o processo de passagem do texto oral para o escrito, apresentamos as seguintes operações adaptadas de Marcuschi (2010) e Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 110-111):

- Leitura do texto, identificando na transcrição do texto oral os seguintes dados:
  - ▶ marcadores conversacionais;
  - ▶ as marcas prosódicas (alongamento, hesitação, pausas, truncamentos);
  - ▶ as repetições;
  - ▶ as informações mais relevantes para a progressão do texto.

- Apresentação aos alunos das operações que devem ser seguidas para dar prosseguimento ao processo de retextualização;
- Ao final desse processo, os alunos realizaram as operações abaixo:
  - ▶ eliminação dos marcadores conversacionais e das marcas prosódicas;
  - ▶ apagamento das repetições, das redundâncias e das correções;
  - ▶ organização dos parágrafos e introdução da pontuação;
  - ▶ seleção do vocabulário e estruturação sintática para garantir mais clareza e formalidade ao texto.

#### 4.4.1.6 Produção Final

<b>Produção final:</b> Produção escrita de texto de opinião	
Objetivo geral	Levar os alunos a produzirem texto de opinião escrito para verificar os conhecimentos assimilados nas atividades desenvolvidas nos módulos anteriores, observando, assim, se houve diminuição da ocorrência da interferência da oralidade na produção escrita.
Objetivos específicos	Com esta atividade o aluno deverá: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler notícias e ouvir opiniões sobre a temática abordada;</li> <li>• Compreender as principais características do texto de opinião, identificando o ponto de vista e os argumentos usados pelos entrevistados;</li> <li>• Produzir um texto de opinião escrito, posicionando-se sobre a temática sugerida e usando justificativas para seu ponto de vista;</li> <li>• Empregar as especificidades da escrita, como: paragrafação; sinais de pontuação; adequação ortográfica; recursos de coesão mais próximos desta modalidade;</li> <li>• Reescrever o texto produzido, a fim de deixá-lo adequado à exposição para leitura.</li> </ul>
Duração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 06 aulas</li> </ul>

Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Datashow;</li><li>• Lápis e borracha;</li><li>• Cópias do texto adaptado do portal G1: <i>Multa para quem levar animal de estimação à praia é debatida no ES.</i></li><li>• Sala de Informática com computadores para digitação e impressão.</li></ul> <p>Disponível em: <a href="https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2018/11/25/multa-para-quem-levar-animal-de-estimacao-a-praia-e-debatida-no-es.ghtml">https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2018/11/25/multa-para-quem-levar-animal-de-estimacao-a-praia-e-debatida-no-es.ghtml</a> Acesso em 10/07/2019 às 15h</p>
----------	--

A metodologia empregada para o desenvolvimento da Produção Final foi a seguinte:

- Exposição e retomada das principais características do gênero texto de opinião;
- Leitura da reportagem sobre a temática;
- Exibição dos vídeos com entrevistas ou reprodução do áudio;
- Estímulo ao debate e à participação dos alunos para que se posicionassem oralmente sobre o tema tratado;
- Entrega de um formulário para o aluno apresentar por escrito sua opinião sobre o tema proposto;
- Correção dos textos, fazendo as intervenções na produção do aluno com vistas à reescrita;
- Encaminhamento dos alunos para digitação dos textos, fazendo as alterações propostas pelo professor;
- Impressão e exposição dos textos em forma de mural.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1 COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa, a Produção Inicial e a Produção Final da sequência didática serviram de instrumento para a coleta dos dados antes e após a aplicação dos Módulos de intervenção.

Como um dos objetivos da pesquisa era comparar os dados iniciais com os obtidos após a intervenção, na Produção Final, foram mantidos a tipologia e o gênero textuais da Produção Inicial. O tema escolhido para a segunda atividade escrita, inclusive, estava relacionado à primeira, uma vez que na segunda os alunos pesquisados deveriam expressar seu ponto de vista a respeito da proibição ou não de levar animais à praia. Assim, o assunto a ser abordado fazia alusão à temática norteadora da sequência que tratava da *convivência dos humanos com animais nos espaços urbanos*.

Como forma de sensibilização dos alunos, foi feita a leitura da reportagem *Multa para quem levar animal de estimação à praia é debatida no ES*, publicada do portal G1. Em seguida, foram exibidos os vídeos em que os entrevistados se posicionavam sobre o assunto.

Posteriormente, foram reproduzidos apenas os áudios com as falas dos entrevistados para que os alunos pudessem observar atentamente os argumentos contrários e favoráveis à questão polêmica apresentada pelo jornal sobre a proibição de levar ou não animais na praia. Durante esta etapa, os áudios eram parados em determinados momentos para que os alunos também pudessem se manifestar.

Após isso, foram dadas as instruções sobre o texto que deveria ser escrito, quanto ao assunto a ser tratado, à importância de expressar o ponto de vista e de acrescentar as justificativas para sustentá-lo, além do cuidado de revisar o texto após a escrita para observar a clareza das ideias expressas.

Em seguida, os alunos redigiram o texto manuscrito; em sua maioria, as produções continham entre 10 a 15 linhas.

## 5.2 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PRODUÇÃO ESCRITA INICIAL E A FINAL

Nesta segunda análise, objetivamos comparar a produção escrita inicial com a produção escrita final dos alunos, a fim de verificarmos se as ocorrências detectadas inicialmente foram amenizadas após o desenvolvimento das atividades de intervenção.

Para a comparação dos dados da Produção Inicial com os da produção pós-intervenção, será mantida a mesma organização anterior, na qual os textos dos informantes foram agrupados conforme a presença das ocorrências mais significativas no texto escrito. Por isso, também será mantida a mesma organização da análise dos dados iniciais, enfocando os aspectos fonético-fonológicos e textuais de acordo com o tipo de ocorrência analisada. Serão analisados os textos dos mesmos informantes, acrescentando apenas o texto de algum outro informante que por ventura tenha apresentado alguma questão relevante para a pesquisa.

Os textos utilizados como amostra para as análises que serão apresentadas a seguir foram digitalizados e encontram-se disponíveis para acesso no APÊNDICE E.

A análise comparativa que vem a seguir será apresentada com base nas ocorrências registradas nos textos escritos:

### a) Os marcadores conversacionais

Enquanto na produção inicial em 2 textos houve ocorrência de marcadores conversacionais, na produção final, apenas 1 apresentou.

A seguir, a análise comparativa será feita com o texto do mesmo informante tomado como para amostra na fase inicial:

Produção escrita inicial	Produção escrita final
<p><b>Inf. A28</b></p> <p>IAE.ERR... Bem Eu tenho uma cadela que chama-se Princesa, ela é bem legal e feliz eu amo muito ela.</p>	<p><b>Eu Sou a favor</b></p> <p>Os animais também querem ser felizes, as vezes o unico lugar para o dono interagir com seu pet e na praia. tem vários lados ruins como por exemplo: donos que não colhem as feses, donos que estão nem ai para oque o cachorro faz. Também tem</p>

<p>Tem alguns países que estão deixando você só adotar porque você não compra um amigo.</p> <p>Minha avó tem 2 cachorros ela tinha mais</p> <p>Só que ela não tinha como cuidar dos cachorros</p> <p>E então ela deu, inclusive a irmã da Princesa.</p> <p>Maus tratos é muito errado e se você faz você tem que ser preso agora é sério</p> <p>Agora se não eu vou te achar e te... denunciar</p> <p>É serio não to zuando eu vou te denunciar.</p> <p>Minha cadela tava doente um tempinho atrás</p> <p>Eu quase morri de tanto chorar ela é a coisa mais importante da minha vida bem segunda mas eu adoro ela.</p>	<p>seus lados bons tipo: alegria, crianças interagem com o cachorro, o cão se diverte muito.</p> <p>Se as pessoas colherem as fezes dos cachorros, tomarem cuidado com os animais e se o governo fizer um local específico para os cães e pets, pessoas tomarem cuidado com as doenças, seria bom.</p> <p>Seria bom ter animais na praia eles iriam ficar felizes, mas não é o caso.</p> <p>Você é a favor?</p>
--	---

A produção escrita final do informante A28 não apresenta alguns traços da oralidade constatados na produção inicial, como uso da expressão *IAE.ERR...*, do *Bem*, entre outros. Mas ainda é possível verificar expressões típicas da oralidade, como “*que estão nem aí*” e “*lados bons tipo*”.

Quanto à estrutura do texto, o informante procurou organizá-lo em parágrafos, separando-os conforme o ponto de vista, o lado bom e o ruim de se levar os animais à praia, as sugestões para amenizar a polêmica em torno do tema, uma retomada da ideia inicial para reforçar o ponto de vista e finaliza com um questionamento acerca do ponto de vista do leitor.

Isso demonstra que ele buscou construí-lo de acordo com as características dos textos de opinião, empregando, inclusive, operadores argumentativos, como *se* e *mas*. No entanto, verificamos que tanto no segundo parágrafo quanto no terceiro há um comprometimento na produção de sentido, já que no segundo A28 não faz a

correlação verbal de forma adequada e no terceiro diz que seria bom ter animais na praia, não esclarece por que “não é o caso”.

Em relação às questões ortográficas, foi observada a juntura em *oque*. Quanto à pontuação, podemos verificar que A28 empregou vírgula, ponto, dois-pontos e ponto de interrogação, demonstrando ter conhecimento da diversidade de sinais de pontuação e das situações básicas em que são empregados.

Portanto, apesar de algumas dessas observações feitas acerca da produção final deste aluno demonstrarem que há questões da escrita que ele ainda precisa aprimorar, compreendemos que houve avanços significativos quanto ao conhecimento das especificidades do texto escrito e do texto com tipologia dissertativo-argumentativa.

A análise do texto do informante A1 não havia sido apresentada anteriormente; no entanto, como houve a reincidência da ocorrência, a seguir, será feita a comparação entre as duas produções:

Produção escrita inicial	Produção escrita final
<p><b>Inf. A1</b></p> <p>Bem hoje em dia animais em geral tem mordomias, são bem tratados, tem que fazer coisas específicas e alguns até usam aparelhos ortodônticos, Quando tem deficiência existem próteses, mas antigamente não era assim..., Os cães eram usados para caçar, ficavam em chuva, não tinham comida do dono tinham que se virar para sobreviver, mais não podemos falar apenas dos pontos fracos, esses que falei normalmente vivem em fazendas, mas tem outros cães para brincar muito espaço, lugar aberto, outros animais e provavelmente podem sair da fazenda não ficam aprisionados.</p>	<p><b>Inf. A1</b></p> <p><b>Deveriam ampliar a visão</b></p> <p>Bem, Depende da situação, O que tem mais “holofotes” é o cão.</p> <p>Mas e os outros animais, como gatos que também “são comuns”, algumas doenças, e também muitos ficam no ombro da pessoa, Quanto pássaro e repteis.</p> <p>Quem garante que não vão sair de seu ombro e atacar alguém, e se o pássaro defecar não toma multa?</p> <p>Então eu diria que estas regras são meio “racistas” em apenas pensar nos cachorros, acho que as pessoas deveriam ampliar sua visão.</p>

Comparando os dois textos, verificamos que assim como A1 empregou o marcador conversacional *bem*, como prefaciador do tópico frasal, no texto oral, empregou na produção inicial escrita e o manteve na produção escrita final. A constância no emprego desse marcador sugere que o informante use com frequência esse elemento no dia a dia, como um hábito da linguagem. Por isso, as atividades interventivas de retextualização em que propomos a eliminação desses elementos característicos da oralidade não foram suficientes ainda para despertar a consciência de A1 quanto a essa especificidade da produção escrita.

Na produção final, o informante procurou separar as ideias em quatro parágrafos, o que não havia feito na primeira atividade. No entanto, podemos perceber que as ideias não estão muito claras, pois no primeiro parágrafo, por exemplo, o leitor que não souber qual é o tema a ser abordado fica sem compreendê-lo, pois A1 não retoma no parágrafo o assunto que era se os animais devem ser proibidos nas praias.

A1 inicia o segundo parágrafo empregando o operador argumentativo *mas*, a fim de introduzir seu posicionamento contrário ao fato de os holofotes serem voltados para o cão. O parágrafo ficou confuso, porque faltam palavras para complementarem o sentido das frases. Portanto, esse parágrafo demonstra que o informante não teve o cuidado de reler o texto para fazer as modificações que lhe garantissem a clareza.

No terceiro parágrafo, as ideias ficam um pouco mais claras, inclusive oferecendo elementos que possibilitam ao leitor dar mais sentido às do parágrafo anterior; no entanto, a ausência de algumas palavras compromete o sentido, por deixar a possibilidade da interpretação de que o pássaro, e não o tutor, tomaria a multa por defecar, por exemplo. O informante A1 utiliza o operador argumentativo *então*, que é bastante empregado na oralidade, para iniciar o parágrafo de conclusão.

Sendo assim, podemos inferir que A1 procurou organizar os parágrafos, segundo as características do texto de opinião, separando-os de acordo com o ponto de vista, os argumentos e a conclusão. Quanto ao uso da pontuação, na produção inicial, A1 utilizou apenas vírgulas, reticências e um ponto final.

Na produção final, o informante utilizou a vírgula no lugar do ponto, no primeiro parágrafo, mas escreveu com letra maiúscula o O que vem logo em seguida; isso

poderia remeter a uma possível intenção de emprego do ponto. A1 deixa de empregar o ponto de interrogação em *Mas e os outros animais, como gatos que também “são comuns”* e usa a vírgula.

Mas, apesar de manter o marcador conversacional na produção escrita, na comparação com o texto inicial, é possível verificar que houve mudança em relação à escrita, como na diversificação e nas tentativas de emprego dos sinais de pontuação, por exemplo.

As dificuldades apresentadas pelos alunos na produção escrita final foram indicadas na correção dos textos para que cada um fizesse as alterações e adaptações necessárias, no momento da reescrita, a fim de tornar o texto claro e adequado à língua portuguesa padrão empregada na modalidade escrita.

#### **b) O tópico discursivo e o tópico da sentença**

Na produção escrita inicial, foram detectados 3 textos em que os alunos empregaram o tópico discursivo e o tópico da sentença.

Na produção final, o informante A5, por exemplo, que havia empregado esse tipo de construção inicialmente, não repetiu o uso. No entanto, foram registrados 4 textos em que aparece emprego do tópico discursivo, pois houve um aumento do emprego de frases conclusivas para o encerrar um segmento tópico.

A produção textual do Inf. A29 foi escolhida para uma exemplificação do emprego de dessas frases:

<b>Produção escrita inicial</b>	<b>Produção escrita final</b>
<p><b>Inf. A29</b></p> <p><b>Os animais fantásticos</b></p> <p>Os animais para mim os animais tem que se bem tratados como nós. Tem que levar para sair fazer xixi e coco, tem que brincar ser bem alimentado, é diferente de outras</p>	<p><b>EU SOU A FAVOR</b></p> <p>Eu acho que a praia é um lugar adequado para o animal, porque tem espaço e e um lugar agradável para o cachorro, e so você</p>

<p>peças que maltratam os animais que não cuidam dos animais, deixam eles sem comida, sem brincar deixam o animal não cuidado, largado é etc.</p> <p>Eu acho que os animais são feitos para viver como nós é não para ser tratados mal, tem que brincar não maltratar.</p> <p>Isso é o que eu acho que tem que ser.</p>	<p>Se preocupar com o xixi eo coco, além disso acho muito bom levar o cachorro a praia não so na areia como também na orla, para correr e ir pedalar, isso que eu acho. mas também é muito importante se preocupar com o animal e com as pessoas.</p>
---	---

Assim como ocorreu na produção oral e na produção escrita inicial, na produção textual final, o informante A29 também empregou uma frase conclusiva para encerrar um segmento tópico. O aluno finaliza o segundo parágrafo com a frase conclusiva: “isso que eu acho”. A recorrência do uso desse tipo de sentença pode sugerir um hábito na linguagem de A29, por isso é possível que a presença desse tipo de construção ainda seja interferência da oralidade na produção escrita.

Além disso, a análise do texto final aponta outros elementos relevantes acerca do domínio deste aluno sobre as especificidades do texto escrito. Um desses elementos é a forma como segmenta o texto em parágrafos.

Apesar de mostrar progresso em relação ao texto inicial, pelo avanço na primeira linha, a maneira como o informante organiza os parágrafos mostra que ele não compreendeu que para fazer a segmentação não basta mudar de linha e indicar o início da primeira linha com um avanço. A29 ainda não manifestou ter o conhecimento de que o parágrafo agrupa frases que giram em torno de um determinado assunto, de uma ideia.

Na passagem do primeiro para o segundo parágrafo, por exemplo, o informante encerra o parágrafo com um fragmento de frase e dá continuidade a esse fragmento no parágrafo seguinte. Em seguida, retoma o assunto tratado no primeiro parágrafo. Indicando que encerraria o texto, emprega a frase conclusiva de que já tratamos.

Posteriormente, embora não indique o avanço na primeira linha, é possível perceber que há a intenção de que a última frase do texto seja um parágrafo. Contudo, esse

parágrafo retoma o assunto do início do segundo parágrafo, sobre a preocupação que é preciso ter com o animal e com as pessoas. Essas progressões e retomadas de assuntos ao longo do texto de maneira desordenada apontam para a semelhança com um texto oral espontâneo, no qual, por o processamento acontecer no momento da interação, apresenta, segundo Koch (2015), uma configuração desordenada.

A partir dessa análise, concluímos que o informante A29 necessita de mais atividades interventivas que garantam os avanços necessários para um maior domínio das especificidades da escrita.

### **c) A repetição de palavras e a coesão textual**

Neste item da análise, Antunes (2007), Pagotto, Nunes e Cyrino (2017), Bagno (2001) e Silva (2002), Koch (2010) e Abreu (2006) são referências para a comparação do uso dos recursos de coesão textual antes e depois das aplicação da sequência de atividades, a fim de verificar se a intervenção contribui para a aquisição de recursos linguísticos de coesão mais próximos da modalidade escrita padrão da língua portuguesa.

Assim, nos textos produzidos pelo informante A24 será analisada a coesão textual, buscando verificar a repetição de termos e o volume de informação contido no texto.

<b>Produção escrita inicial</b>	<b>Produção escrita final</b>
<p><b>Inf. A24</b></p> <p>Se fosse eu levava o meu cachorro para passear é botar rasão é levava é ele para vários lugares como por exemplo eu levava o meu cachorro pra pedra da cebola é pra (ilegível) levava pra praia para se divertir brincar de pegar é brincar de bola e eu levava o meu cachorro para tomar banho de piscina e levava para o veterinário.</p>	<p><b>Sou a favor</b></p> <p>Na minha opinião, os animais não devem ser levados a praia. Porque os cachorros podem fazer chichi e côco na areia e também se entrarem na areia podem trazer doenças aos seres humanos como por exemplo, Bicho geográfico, Bicho de pé.</p> <p>Lá em Vitória os animais só podem andar de coleira e a multa de R\$ 100,00 reais.</p> <p>Em Vila Velha os animais não podem andar de coleira, na praia ou na agua da praia.</p>

Na produção inicial A24 utilizou a repetição da estrutura sintática “levava meu cachorro para” e variações dela para organizar o texto e garantir-lhe a progressão.

No entanto, não apresentou o ponto de vista sobre o convívio dos animais nos espaços urbanos, assim como os argumentos e as sugestões propostas na atividade. Nessa produção, A24 escreve todo o texto em um único parágrafo e só emprega o ponto final.

Quando comparamos essa produção com a que foi aplicada após a intervenção, podemos verificar algumas diferenças na elaboração do texto. Inicialmente, percebemos que o informante procedeu à segmentação do texto em parágrafos, o que não o fez no primeiro texto. Outra diferença é o emprego dos sinais de pontuação. No primeiro parágrafo, por exemplo, há o emprego da vírgula assinalando a quebra de ligação entoacional e formando um bloco, após na “Na minha opinião...”.

Apesar de ter empregado um ponto antes da conjunção explicativa *porque*, o A24 mostrou a percepção do momento da quebra de ligação do bloco “os animais não devem ser levados a praia”. Da mesma forma, também empregou a vírgula marcando as pausas em “por exemplo, Bicho geográfico, Bicho de pé”.

Quanto à estrutura do texto de opinião, embora nos dois últimos parágrafos tenha copiado recortes do texto utilizado na coletânea que lemos para a sensibilização sobre o tema, o informante procurou estruturá-lo em uma sequência de acordo com o seu ponto de vista, os argumentos e a postura de cada município em relação à presença de animais na praia. Isso demonstra maior conscientização na elaboração do texto, se comparado com a produção inicial em que a progressão se deu pela repetição de palavras e estruturas e pela conexão estabelecida pela conjunção aditiva *e*.

Outra ocorrência nos dados iniciais quanto aos mecanismos de coesão textual empregados e sua relação com a oralidade foi o uso do pronome pleno na posição de objeto. Foram registrados inicialmente 6 textos com esse tipo de construção sintática. Na produção final, houve apenas 1 registro de texto.

Os textos a seguir são do Inf. A12, em cuja produção inicial foi verificada tal ocorrência.

Produção escrita inicial	Produção escrita final
<p><b>Inf. A22</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Cuidar dos animais</b></p> <p>Nós devemos cuidar dos animais, não maltratá-los, dar amor, carinho aconchego e compaixão. Alimentar eles, levar eles para fazer as necessidades, fazer caminhos na praia ou em outros lugares e ter uma alimentação saudável e balanceada para não ficar fraco. Quando estiver doente sempre levar ao veterinário e mesmo quando não está para verificar ele, da banho nele tiver sujo.</p> <p>Tem algumas dificuldades. Expressa quando ele faz xixi nos aparelhos, no sofá ou na casa toda, a ruim é quando ele rasga ou estraga os sapatos, roupas e cortinas mais mesmo assim eles são legais e companheiros quando estamos tristes eles vêm e acaba com isso.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Eu sou contra proibir animais na praia</b></p> <p>Eu acho que na praia não deve ter leis mas sim, as pessoas terem cuidado com eles. Levar sempre uma sacola para catar as fezes do seu animal, sempre levar nossos bichos na coleira mesmo sendo dócil, para ele não avançar nas pessoas.</p> <p>Eu sou a favor de levar animais na praia por que tem animais que gostam de nadar, correr na areia e se molhar, mas devemos ter cuidado com alguns bichos porque tem alguns matos que grudam nos pelos dele e a areia também.</p> <p>A minha sugestão é que os donos de animais que vão à praia não devem esquecer de catar as fezes e ter cuidado para os cachorros não avançarem nas outras pessoas e eles devem estar vacinados para não pegarem doenças na praia com o Bicho geográfico e isso serve também para as pessoas, nós devemos ter cuidado com os animais na praia. Fim.</p>

Na primeira produção escrita, o informante A22 empregou o pronome pessoal como estratégia de retomada de termos, como pode ser visto em: “não maltratá-los”, “Alimentar eles”.

A segunda produção de A22 apresentou problemas na retomada do referente pelo pronome. Ao iniciar o texto, por exemplo, emprega o pronome *eles*, retomando animais que haviam sido citados no título, mas não no parágrafo do texto. Ao utilizar o pronome para retomar o substantivo, o informante não estabeleceu a concordância nominal necessária, como vemos nas seguintes construções: “...sempre levar nossos bichos na coleira mesmo sendo dócil, para ele não avançar nas pessoas e mas devemos ter cuidado com alguns bichos porque tem alguns matos que grudam nos pelos dele”. O substantivo masculino plural *bichos* foi retomado pelas formas *ele* e

*dele*, entretanto não estabeleceu a concordância necessária para a retomada do referente. Na oralidade, muitas vezes isso acontece devido à distância, até do ponto de vista do tempo, entre o pronome e o termo retomado. Assim, esse problema sugere que o informante foi escrevendo o texto como se estivesse seguindo o fluxo contínuo da oralidade. Isso demonstra que o aluno não releu o texto após a produção para fazer os ajustes de revisão.

Ainda assim, se compararmos as duas produções, é possível perceber que, enquanto na primeira A22 empregou de forma recorrente o pronome pessoal *ele/eles*, tanto na função de sujeito quanto na função de objeto direto, na segunda, o emprego foi reduzido e as funções sintáticas exercidas por esse pronome foram diversificadas: *cuidado com eles*, complemento nominal; *pelos dele*, adjunto adnominal.

Por isso, acreditamos que esses recursos envolvendo o emprego do pronome pessoal no segundo texto o aproximaram mais da linguagem padrão, pois, assim, foram criadas construções sintáticas que têm mais aceitação nos contextos em que se faz necessário o uso dessa variante linguística. Tais procedimentos nos levam a perceber uma maior conscientização de A22 quanto ao uso dos recursos linguísticos disponíveis para cada contexto, além de nos fazer acreditar que as atividades interventivas contribuíram para a reflexão acerca deles.

O outro recurso a ser analisado é a coesão sequencial estabelecida por conectores característicos da oralidade para garantir a progressão do texto, como *aí* e a conjunção *e*. Juntos, foram registrados 20 textos em que esses recursos de coesão foram utilizados na produção inicial, enquanto na produção final, somados, foram 8.

Nos textos que seguem, será analisado se esses conectores se mantiveram como principal recurso de coesão sequencial na produção final dos alunos.

Produção escrita inicial	Produção escrita final
<p><b>Inf. A7</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Animais</b></p> <p style="text-align: center;">Os animais deveriam ser tratados de forma descende sem maus tratos porque é proibido maltratar animais.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Pode ou não</b></p> <p style="text-align: center;">Eu sou contra e a favor da proibição dos animais nas praias.</p>

<p>Antigamente os animais não eram tão nobres como hoje antigamente eram usados para carregar peso e hoje eles tem mordomias: Pet shop, ração etc...</p> <p>Eu já tive um cachorro chamado Tutu ele cagava muito aí agente mandou ele embora aí eu tive antes dele mais de 10 dez gatos alguns deles são: Mingau, Said, felipe, ChoKito e nescau. Meu pai quer ter aquário e eu um ramister. E aqui eu termino.</p>	<p>O lado bom de levar animais na praia, é o lazer, brincar com seu animalzinho e se divertir.</p> <p>Por outro lado, o animal pode distribuir doenças na areia e na água, a pata do animal distribui doenças como: Coceira, irritação, bicho de pé e bicho geográfico.</p> <p>Concordo com a ideia de fazer uma área só para animais.</p> <p>Descordo das multas que dam para as pessoas e acho que tem que dar só uma corrigido.</p> <p>Se o animal for vacinado e castrado pelo veterinário.</p> <p>E concordo se a prefeitura colocar fiscais e guardas para o bem estar do animal.</p>
---	---

O informante A7 iniciou o texto da primeira atividade empregando uma tipologia dissertativo-argumentativa, em que procura expressar um ponto de vista sobre os animais e o convívio com os humanos, além de procurar contrapor a diferença do tratamento dispensado a eles através dos tempos. Mas, posteriormente, A7 passou a empregar a tipologia narrativa, pois passa a fazer um breve relato dos animais que já teve. Para encadear as orações da narrativa é que A7 utiliza o conector *aí*, característico da oralidade. Assim, percebemos que o informante registra a narrativa como se a tivesse contando oralmente, inclusive, sem o emprego de sinais de pontuação.

Quanto à análise da produção final, observamos que A7 centrou-se na exposição de seu ponto de vista e dos argumentos que o sustentam, não tendo feito uso da tipologia narrativa. Já que no primeiro parágrafo A7 disse ser contra e a favor da proibição de animais na praia, ele organizou os demais parágrafos em função daquilo que considera ser o lado bom e o lado ruim da proibição, bem como daquilo de que discorda e com que concorda quanto à postura dos órgãos públicos. Com o uso dessa estratégia para estruturação do texto, não houve registro do conector *aí*.

Uma possível explicação para esse fato seria a predominância da tipologia dissertativo-argumentativa que exigiu do informante um grau de monitoramento maior

da linguagem, bem como uma estratégia de seleção das ideias e de organização, o que distancia a produção textual da espontaneidade.

Além do *aí*, apuramos na análise dos dados iniciais que conjunção coordenativa aditiva e é um recurso de coesão utilizado com bastante frequência pelos alunos analisados tanto na oralidade quanto na escrita.

A seguir, a comparação entre os textos buscará verificar se tal procedimento se manteve após a intervenção.

Produção escrita inicial	Produção escrita final
<p><b>Inf. A10</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Animais</b></p> <p>Eu tenho uma cachorra chamada pipoca ela é Lhasa Apso. Eu amo todo o tipo de cachorro, gato, etc. o animal que eu queria ter é um gato. Gatos são quietos, fofos, e muito gatos e eles amam dormir, acho que minha cachorra parece uma gato fica dormindo o dia inteiro e é muito preguiçosa, mais mesmo com isso tudo eu amo animais e acho que cada um deveria ter um animal de estimação um mascote para cuidar, amar e ter como um filho (a). mas eles não amam os animais e tratam como lixo deixam com fome, sede, medo e às vezes até batem e pior matam. Coitado deles eles tem nessecidades igual á gente.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Cachorros NÃO devem ir na praia</b></p> <p>Eu penso que não pode cachorro na praia porque muitos tem doenças e se eles mijarem ou cagarem na areia podemos pegar doenças e é chato cavar a areia e achar coco.</p> <p>Mas se o dono vacinar o cachorro se ele recolher o cocô seria muito bom. Mas quase ninguém recolhe o coco e nem vacina. Por isso muito reclamam do cachorro na areia da praia.</p> <p>Então se cada uma fizer sua parte de tirar pulga, dar banho, dar vacina e levar a sacola para recolher às fezes muitos vão mudar de ideia e vão começar a aceitar os bichinhos de estimação nas praias.</p>

O informante A10 havia utilizado sete vezes a conjunção coordenativa e na produção inicial, tanto para estabelecer ligação entre termos quanto entre orações. Essa conjunção, na produção final, foi empregada seis vezes.

No primeiro parágrafo, por exemplo, esse conectivo poderia ter sido substituído por outros que dariam mais clareza aos sentidos expressos. Assim, em “porque muitos tem doenças e se eles mijarem ou cagarem na areia podemos pegar doenças e é chato cavar a areia e achar coco”, a primeira ocorrência do *e* poderia ser substituída pelo *por isso*, enquanto a segunda por *além disso*, por exemplo.

Uma hipótese provável para que essa substituição não tenha ocorrido talvez seja o fato de o informante ainda estar nas primeiras etapas do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, o que resultaria numa limitação do conhecimento acerca dos conectivos e dos contextos de uso deles para estabelecer sentido em uma argumentação.

Não obstante, na produção final, houve o emprego de operadores argumentativos que contribuíram para o estabelecimento de relações de sentido bem como para a progressão textual, como *porque, mas, se, por isso, então*.

Ao lançar mão dessa estratégia, A10 conferiu ao texto características do texto de opinião, uma vez que os operadores introduziram as explicações, as ideias contrárias, as condicionantes e a conclusão. Portanto, concluímos que o informante A10 assimilou os conhecimentos estudados durante as intervenções, apesar de algumas dificuldades manifestadas.

### **c) O apagamento do /r/ e a hipercorreção**

Citamos, na análise inicial, os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) quanto ao apagamento do /r/ pós-vocálico que pode acarretar a supressão do R na escrita. Segundo a autora, desse fenômeno surge a hipercorreção, como elaboração de uma hipótese errada, por parte do falante, a fim de ajustar-se à norma-padrão.

O apagamento do /r/ final foi verificado na oralidade e na escrita dos alunos pesquisados, assim como a hipercorreção. Os textos escritos com casos de apagamento do R e de hipercorreção, somados, diminuíram de 9 para 3.

A seguir, serão analisados os resultados obtidos após a aplicação da sequência didática, comparando os dois textos do informante A11, tomado como amostragem.

Produção escrita inicial	Produção escrita final
<p><b>Inf. A11</b></p> <p><b>Cuidar dos animais</b></p> <p>Eu acho que ter um cachorro é muito legal porque você pode cuidar poder leva para passear poder dar banho poder viaja com ele ou com lea sor que tem muitas pessoas que batem nos cachorros, espancar, que matar que jogar fora que dar o cachorro etc. Tambem e muito legal ter uma cachorro porque você pode corta o cabelo poder passar perfumer, poder dormir com ele ou ela. O ruim de ter um cachorro e que ele pode rasgar as coisas pode fazer xixi na cama poder fazer coco etc mais ainda e legal ter uma cachorro</p>	<p><b>Depende</b></p> <p>Na minha opinião eu acho que na praia eles podiam fazer uma parte da praia sor para os animais poderem andar na areia e na água. Eu também acho que não precisa multar a pessoa sor porque ela levou seu animal para passear. Sor que quando apessoa for levar o seu animal na praia não deixar ele fazer xixi e coco na areia e na água porque ele poder transmitir doença como bico de pé que atinge os pés das pessoas e as patinhas dos cães e o bicho geográfico causa coceira e irritação na pele.</p>

Na produção inicial do informante A11, houve presença o apagamento do R final e também da hipercorreção. Nessa atividade, o aluno acrescenta o R em palavras como só, registrando *sor*, como se procurasse corrigir um possível apagamento do R na oralidade.

Na segunda produção, A11 manteve essa forma de registro da palavra *sor* (só), escrevendo três vezes da mesma forma. Contudo, em relação ao emprego do R final nas formas do infinitivo, dos nove registros encontrados no texto, em nenhum ocorreu o apagamento, conforme podemos constatar neste segmento: “...apessoa for levar o seu animal na praia não deixar ele fazer xixi”.

Sendo assim, consideramos que houve um avanço significativo deste informante quanto à relação entre oralidade e escrita no que se refere ao registro de palavras com terminação R, apesar de saber de que ainda é preciso mais atividades interventivas para que ele possa compreender melhor os contextos em que se dão essas ocorrências e, assim, ajustar seus textos à escrita padrão da língua portuguesa.

**d) O apagamento do morfema -s indicativo de plural e a desnasalização nas formas verbais de 3ª pessoa do plural**

Conforme abordado na análise dos dados iniciais, a supressão dos morfemas /s/ indicativos de plural no final das palavras e do morfema /m/ indicativo de número e pessoa no final de algumas formas verbais é uma tendência constatada pelas pesquisas de Bortoni-Ricardo (2004) no que se refere à língua portuguesa falada no Brasil. Essa tendência foi verificada na oralidade e na escrita de alunos participantes desta pesquisa.

Na produção inicial escrita, foram registrados 11 textos com essas marcas. Na final, foram 6 textos.

A seguir, vêm os textos do Inf. A8, como uma amostragem dos demais, para que seja observado se o apagamento desses morfemas se manteve.

Produção escrita inicial	Produção escrita final
<p><b>Inf. A8</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Respeito aos animais</b></p> <p>Eu acho muito errado as pessoas que mastrata os animais e eu não gosto de ver nenhum animal morto na minha frente eu acho muito legal as pessoas que cuidão e apoião os animais. Eu também acho muito legau as pessoas que dão comida para os animais de rua.</p> <p>Essa pessoas que mastratam os animais a maioria devia ser ponidas e isso que eu penso.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Sou a favor</b></p> <p>Eu sou a favor dos animais poderem ficar na praia. desde que seja com consciência, pois temos que estar sempre preocupados com a limpeza. Eu também acho que ir para a praia possa ser uma forma de interagir com o animal, mas tam bem o animal tem que ta com as vacinas em na para não comprometer a saude de ninguem por que pode ter um risco para humanos e animais de estimação.</p> <p>Pois sempre recolher as feses do cachorro mas também tem que ter muita atensão com cachorros maiores por que pode ter um risco do animal atacar uma pessoa. Por isso deve sempre evitar para não ocorrer esses riscos</p>

O informante A8 apresentou desnasalização na oralidade e na produção escrita inicial. Na produção escrita final, não houve registro desse fenômeno, inclusive, tendo

empregado o morfema indicativo de plural em um contexto em que não é comum empregá-lo, como na forma verbal no infinito em “Eu sou a favor dos animais *poderem* ficar na praia”. Da mesma forma, verificamos com o uso do morfema -s, em que A8 estabelece a concordância entre os termos, como acontece em “cachorros maiores” e “as vacinas”.

Na produção final de A8, é possível perceber um volume maior de informações novas acrescentadas ao texto na medida em que ele progride, enquanto na produção inicial vimos muita repetição, assim como uma desordem na organização dessas ideias.

Portanto, a produção final deste informante apresenta-se mais elaborada, se considerarmos que ele procurou empregar os conhecimentos desenvolvidos ao longo das atividades interventivas, nas quais abordamos alguns elementos constitutivos da tipologia dissertativo-argumentativa e do gênero texto de opinião, tais como: expressar o ponto de vista; usar justificativas que procuram comprová-lo, usar os operadores argumentativos para estabelecer as relações de sentido e auxiliar na progressão textual e selecionar vocabulário para tornar o texto mais formal e evitar a repetição de termos e ideias.

No entanto, consideramos que o informante ainda demonstra dificuldade de agrupar os assuntos em parágrafos, pois, no primeiro parágrafo, por exemplo, refere-se à preocupação que as pessoas devem ter com a limpeza nas praias e depois aborda novamente esse assunto no último parágrafo, quando trata da necessidade de recolher as fezes dos animais. Mesmo assim, entendemos que os avanços demonstrados são significativos, porque sugerem uma conscientização maior acerca da produção textual escrita.

Os textos do informante A20 não foram tomados para amostra na análise inicial, contudo, como as ocorrências foram registradas nas duas produções, será feita a análise comparativa para que sejam verificados possíveis avanços pós-intervenção:

Produção escrita inicial	Produção escrita final
<p><b>Inf. A20</b></p> <p>Os animais são importante para o imagreser por causa da caminhada. Ao pesquisar cerca de 30 mil pares de gêmeos. Os cachorro são muito importante mesmo não só pro imagresimento e para desenvolver.</p> <p>Como os cães foram os primeiros animais domesticados por seres humanos, a equipe resolveu analisar se essa parceiras por vezes tão afinada seria uma espécie de herança genética. Então não mal tratar os animais assim.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Sou contra</b></p> <p>Eu não sou a favor que os animais vam a praia.</p> <p>Eu penso que as pessoas pode ficar com doenças pois também não acho que a areia e um lugar apropriado para os animais.</p> <p>Mas também as pessoas tem que tá em cosiente que o coco ou xixi em lugar inapropriado, traz doenças, mas nem todo mundo pensa assim como eu, mas hoje em dia os animais não pode ficar preso ou em lugar fechado, dentro de casa e sim ficar no ar livre.</p>

Quanto à perspectiva fonético-fonológica, na produção oral do informante A20, não houve registro de apagamento dos morfemas indicativos de plural. No entanto, houve 3 registros na produção escrita, como pode ser constatado em “Os animais são importante...” e “Os cachorro...”, por exemplo, quando não utiliza o morfema para estabelecer a concordância entre os termos.

Na produção final, houve registro de desnasalização, como pode ser observado nestes exemplos: “Eu penso que as pessoas pode ficar com doenças” e “mas hoje em dia os animais não pode ficar preso”. O informante não empregou o morfema -m para indicar a concordância da forma verbal *podem* com o sujeito *personas* nem com o sujeito *os animais*, o que caracteriza a desnasalização.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a desnasalização ocorre por *pode/podem* não serem formas verbais muito distintas do singular para o plural. Assim, a forma como A20 empregou o verbo reflete, com base nesta autora, uma tendência da língua portuguesa falada no Brasil.

Quanto a esses fenômenos, constatamos que as atividades interventivas não foram suficientes para que o aluno compreendesse a necessidade do registro escrito desses

morfemas, embora, segundo Bortoni-Ricardo (2004), o apagamento do /s/ e do /m/ finais sejam uma tendência da língua portuguesa falada.

Na perspectiva textual, é possível observar mudanças na forma de organização e na construção de sentido das duas produções.

Na primeira, A20 faz uma espécie de recorte e colagem de frases dos textos da coletânea utilizada para a sensibilização dos alunos sobre o tema, como ocorre em: “Os animais são importante para o imagreser por causa da caminhada. Ao pesquisar cerca de 30 mil pares de gêmeos. Os cachorro são muito importante mesmo não só pro imagresimento e para desenvolver”. As frases são dispostas lado a lado sem que haja continuidade de assunto nem conexão. Assim, não é possível afirmar que A20 tenha escrito realmente um texto, se considerarmos, por exemplo, o posicionamento de Abreu (2007), de que “um texto não é uma unidade constituída por uma soma de sentenças”, e de Val (2016, p. 3), de que é o texto é uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. A soma de sentenças sem uma unidade de sentido é o que caracteriza a primeira produção do informante A20.

Na produção final, A20 organiza o texto em 3 parágrafos. No primeiro, expressa o ponto de vista sobre o tema. No segundo, expõe as justificativas para sustentar sua opinião. No terceiro, inicia com o operador argumentativo *Mas*, sugerindo que a ideia a ser expressa seria oposta à anterior, no entanto acrescenta justificativas que corroboram para seu ponto de vista. No final do parágrafo é que aparece a justificativa que poderia ser apresentada para sustentar uma possível oposição o seu ponto de vista.

Sendo assim, comparadas as duas produções, é possível afirmar que, na produção final, A20 escreveu um texto de opinião. Por isso, acreditamos que as atividades interventivas contribuíram para a ampliação dos conhecimentos linguísticos e textuais do informante, embora ainda se façam necessárias outras para dar continuidade ao aprendizado.

### e) A juntura vocabular

Segundo Cagliari (2007), ao escrever textos espontâneos, o aluno pode juntar palavras, tomando a oralidade como critério. Na análise inicial dos dados, foram registrados 4 textos em que isso se deu. Na produção final, foram 3 textos.

O informante A33, que havia usado a juntura vocabular na produção inicial, não o fez na final, conforme pode ser visto:

Produção escrita inicial	Produção escrita final
<p><b>Inf. A33</b></p> <p style="text-align: center;"><b>O meu cachoro</b></p> <p>eu acho que os animais devem ser tratado como um serumano como todos nos e não devem ser maltratado nem machucado. Mais agora eu vol comtar como era quando eu tinha um cachoro na verdade eu estava voltando de uma festa e eu achei um cachoro na rua e pegeiele para mim eu cuideidele e tamde e leveino pete cope mais a dona veio atrás dele e eu devolvi.</p> <p>fim</p>	<p style="text-align: center;"><b>Animais na praia devem ser proibido?</b></p> <p>Eu acho que não é bom levar animais para a praia pro que os animais podem fazer suas necessidade na areia e isso pode poluir é esses animais podem transmitir doenças como raiva é também podem incomodar as pessoas é atrapalha as outras pessoas da praia e também fora que eles corem é podem bater ou derrubar as sombrinha e outros pertence das pessoas da praia e também tem gente que não gosta de animais e maltrata eles. Bom isso foi minha opinião.</p>

No entanto, alunos que não haviam apresentado esse problema na produção inicial manifestaram na segunda produção, como pode ser observado nos recortes dos textos:

<p><b>Inf. A3</b></p> <p><i>“Os animais é igual gente temque comer...”</i></p> <p><i>“Existe pessoas que não gostam de animais porque pode ter alergia porisso eles são contra os animais na praia”.</i></p> <p><b>Inf. A11</b></p> <p><i>“Sor que quando apessoa for levar o seu animal na praia não deixar...”</i></p>
--

**Inf. A29**

*“Se preocupar com o xixi eo coco”*

A junção vocabular ocorrida em *temque, porisso, apessoa, eo* nos textos destes alunos pode estar relacionada ao fato de acontecer, como afirma Cagliari (2007), na produção de textos espontâneos. Se retomarmos à análise que fizemos da produção final de A29, é possível perceber que apresenta semelhança com o processamento do texto oral espontâneo e que A11 indicou dificuldades na relação entre oralidade e escrita no que se refere também ao registro do R final nos vocábulos.

Isso indica, portanto, que a oralidade ainda é uma referência para a produção escrita dos alunos citados, embora tenham sido registrados indícios de que as atividades de intervenção possibilitaram melhoria na competência comunicativa em relação à produção textual na modalidade escrita.

A partir dos dados coletados nas duas produções escritas de textos, foi organizado um quadro sinóptico com as principais ocorrências analisadas anteriormente e a quantidade de textos em que se manifestaram, para dar maior clareza aos resultados obtidos após a aplicação da sequência didática:

**QUADRO 9: A MANIFESTAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS NOS TEXTOS ESCRITOS INICIAIS E FINAIS**

Tipo de ocorrências	Exemplos	Quantidade de textos que apresentaram as ocorrências	
		Produção Inicial	Produção Final
a) A presença de marcadores conversacionais	<i>“IAE. ERR... Bem Eu tenho cadela...”</i>	2	1
b) A presença do tópico discursivo e do tópico da sentença (emprego de frase conclusiva)	<i>“também os donos eles podem melhorar não bater”</i>  <i>“Isso é o que eu acho que tem que ser”</i>	3	4  (Houve aumento no uso de frases conclusivas)

c) Emprego do pronome <i>ele</i> na função de objeto direto	<i>"...porque tem gente que maltrata eles..."</i>	6	1
d) Emprego do <i>aí</i> como recursos de coesão	<i>"aí os aniamizinhos fecam sem suas casas"</i>	3	4
e) Emprego da conjunção <i>e</i> como principal conectivo	<i>"...eles são muito protetores e ele precisa ser treinado e cuidado e tem que levar para o veterinario e dar ingesão e alguns dono machuca, mata"</i>	17	4
f) A hipercorreção	<i>"a maioria devia ser ponidas"</i>	6	1
g) O apagamento do R final no infinitivo verbal	<i>"Você tem que cuida muito bem dele e limpa o ambiente"</i>	3	2
h) O apagamento do morfema <i>-s</i> indicativo de plural	<i>"Os animais são bem divertido"</i>	6	2
i) A desnasalização nas formas verbais de 3ª pessoa do plural	<i>"As pessoas que não gosta dos cachorros"</i>	5	4
j) A juntura vocabular	<i>"eu não gosto muito de gato porcausa eu tenho asma"</i>	4	3

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A comparação entre a quantidade de textos que apresentaram ocorrências de marcas da oralidade na produção inicial e na produção final possibilita a avaliação dos resultados obtidos após a intervenção. Os números registrados apontam para um avanço na escrita dos alunos pesquisados tanto na perspectiva fonético-fonológica quanto para perspectiva textual.

Os números que vêm a seguir demonstram a mudança no comportamento dos alunos, quanto ao uso dos recursos característicos da escrita. Para esta pesquisa, a quantificação deles foi mais um instrumento para examinar se as atividades de intervenção contribuíram para o uso dos recursos disponíveis da escrita para aprimorar a produção textual.

**QUADRO 10: O EMPREGO DE ALGUNS RECURSOS DA ESCRITA E DA LÍNGUA PADRÃO: NÚMERO DE PARÁGRAFOS**

Quantidade de parágrafos por texto	Produção inicial	Produção Final
1	13	5
2	3	5
3 ou mais	13	19

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A extensão dos textos é um elemento que interfere no emprego dos sinais de pontuação como também na quantidade de parágrafos, por isso, vale ressaltar que os textos das duas produções tinham extensão média de 10 a 15 linhas manuscritas.

É possível observar o aumento do número de alunos que segmentaram os textos em mais de dois parágrafos após a intervenção; mesmo que em alguns casos não tenha sido feito de forma adequada, foi uma demonstração de que eles internalizaram os conteúdos trabalhados na sequência.

**QUADRO 11: O EMPREGO DE ALGUNS RECURSOS DA ESCRITA E DA LÍNGUA PADRÃO: SINAIS DE PONTUAÇÃO**

Quantidade de sinais de pontuação	Produção Inicial		Produção Final	
	Vírgula	Ponto	Vírgula	Ponto
0-1	8	4	8	1
2-3	6	12	7	9
4 ou mais	15	13	14	19

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os números também apontam para o aumento da quantidade de alunos que passaram a usar com mais frequência os sinais de pontuação.

**QUADRO 12: O EMPREGO DE ALGUNS RECURSOS DA ESCRITA E DA LÍNGUA PADRÃO: USO DE CONECTORES E OPERADORES ARGUMENTATIVOS**

<b>Diversificação no uso dos conectores e operadores argumentativos:</b>	
<i>uso de pois, porque, mas também, além de, além disso, por outro lado, não só, portanto, por isso...</i>	
	Quantidade de textos
Produção inicial	9
Produção final	25

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A análise da produção final possibilitou verificar que houve a diminuição do emprego da conjunção *e*, bastante usada na produção inicial oral e na escrita destes alunos. A tabela anterior mostra que, na produção inicial, a conjunção *e* foi utilizada como principal conectivo em 17 textos, enquanto na final em 4. Tal fato pode ser resultado do uso da pontuação em substituição ao *e* e da diversificação no uso dos elementos de conexão e progressão textual, pois foram registradas ocorrências do emprego de *pois, porque, mas também, além de, além disso, portanto, por isso, por outro lado, não só...* na produção final de um número maior de alunos do que na produção inicial.

### **5.2.1 A reescrita dos textos da produção final**

Como a recepção é adiada, o texto escrito possibilita a revisão e a reescrita, a fim de torná-lo adequado à exposição ao leitor. Por isso, como os textos produzidos pelos alunos foram expostos para leitura em um painel na escola, foram feitos os procedimentos de correção e reescrita antes da exposição.

A partir dos estudos de Ruiz (2015), a correção foi feita na perspectiva textual-interativa, aliada à indicativa e à resolutive. A perspectiva textual-indicativa de correção possibilitou-nos escrever um pequeno texto para cada aluno, com características de um “bilhete”, sugerindo procedimentos que poderiam ser feitos para melhorar a produção escrita tanto no aspecto da textualidade quanto nas questões de ortografia e pontuação.

Cada aluno reescreveu seu próprio texto de acordo com as orientações dadas na correção. O trabalho de revisão e reescrita foi feito na Sala de Informática, para evitar que a tarefa se tornasse trabalhosa e cansativa se fosse feita manuscrita. Assim, o computador seria uma ferramenta que estimularia os alunos desenvolvê-la, além de o texto digitado e impresso ter uma apresentação mais adequada à exposição ao público leitor, por facilitar a legibilidade.

Inicialmente, as correções foram entregues aos alunos em forma de um “bilhete”, que continha as orientações para o procedimento de reescrita. Esse “bilhete” foi digitado e anexado ao texto original de cada um dos 29 alunos participantes. Em seguida, foram feitas ponderações sobre a importância da reescrita do texto.

O segundo momento desta etapa aconteceu na Sala de Informática sob a orientação da professora responsável pelo laboratório. A professora expôs, com o uso do *datashow*, alguns recursos do editor de textos como: formas de fazer a paragrafação, de destacar as palavras (itálico, negrito, sublinhado), de justificar o texto; escolha da fonte; teclas para utilização da letra maiúscula e dos acentos, entre outros. Após essa explanação, os alunos deram início à digitação dos textos.

Nesta etapa, foram muitas as dificuldades apresentadas quanto à utilização do editor de texto, por isso percebemos que os alunos, em sua grande maioria, não têm o hábito de utilizar o computador como ferramenta para digitar textos e fazer a formatação adequada para a impressão.

A tarefa seguinte envolvia a revisão e a reescrita do texto, conforme as orientações sugeridas. Muitos alunos não leram todos as orientações e alegavam que já tinham terminado de fazer tudo o que havia sido proposto. Por isso, foi preciso fazer nova explanação sobre os recursos do editor de texto, ressaltando o sublinhado de cor vermelha para indicar erros ortográficos e o de cor azul para indicar problemas de concordância e espaçamento. Além disso, reforçamos sobre a importância de refletir acerca das sugestões dadas no “bilhete”, para, posteriormente, procurar fazer as adequações necessárias no texto. Ainda assim, muitos alunos apresentaram dificuldade para desenvolverem sozinhos a revisão, por isso foi necessário acompanhamento constante a cada aluno durante todo o processo de reescrita.

A seguir, serão apresentados alguns exemplos dos procedimentos de reescrita propostos, e as duas etapas desenvolvidas pelos alunos. Para isso, foram selecionados textos de três informantes como uma amostragem representativa dos demais alunos pesquisados:

Produção final	Correção feita pelo professor
<p><b>Inf. A2</b></p> <p><b>Conçordo em partes</b></p> <p>Na minha opinião, concordo em partes levar os pets na praia.</p> <p>Porque pode trazer doenças para os humanos e para os pets também, bichos de pé o bicho geográfico causa coceira e irritação na pele.</p> <p>Os animais devem está vacinados e com coleiras, algumas raças de cachorros também podem trazer perigo, algumas pessoas podem ficar com medo dos Pit Bul e pode parar de frequentar a praia.</p> <p>Mas também pode ser legal interagir com cachorros, brincar com eles, portanto que levem sacolas para colocar as feses não deixar os pets fazerem xixi na areia porque pode transmitir doenças.</p> <p>Mas poderia ter uma praia so para os pets seria muito legal e interessante, eu super apoio uma praia para os pets.</p>	<p>Olá, aluno A2. Seu texto ficou muito bom, porque você procurou mostrar os dois lados da polêmica e ainda acrescentou uma sugestão para solucionar o problema. Parabéns! A seguir, vou deixar algumas sugestões para que os seus leitores compreendam com mais clareza suas ideias:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Use o corretor ortográfico para verificar a ortografia de todas as palavras após terminar a digitação de seu texto;</li> <li>2. Você pode juntar o primeiro e o segundo parágrafos, empregando uma vírgula antes da palavra <i>porque</i>, pois tratam do mesmo assunto;</li> <li>3. Você pode acrescentar a palavra <i>como</i> antes de bichos;</li> <li>4. Você poderia iniciar o parágrafo com alguma expressão como: <i>Para levar animais à praia...</i>;</li> <li>5. <i>Os animais devem estar..;</i></li> <li>6. Você pode substituir a vírgula após coleiras por um ponto, pois vai mudar o assunto da frase;</li> <li>7. Você pode usar <i>por isso</i> depois da vírgula que vem após perigo;</li> <li>8. Como se refere a <i>algumas pessoas</i>, que está plural, use o <i>pode</i> no plural também;</li> <li>9. Você quis dizer desde que levem sacolas?;</li> <li>10. Você poderia acrescentar um <i>e</i> e empregar <i>não deixem fazer xixi...</i>;</li> <li>11. Como se refere aos pets, que está no plural, use o <i>pode</i> no plural também;</li> </ol>

	<p>12. Você pode usar <i>por isso, portanto...</i> no lugar do <i>mas</i> para indicar a conclusão a que você chegou;</p> <p>13. Você pode utilizar um ponto para encerrar a frase anterior.</p>
--	--

A partir das sugestões feitas na correção, A2 produziu a primeira versão do texto revisado. O informante atendeu à sugestão de fazer as correções ortográficas, porque corrigiu *concordo* e *fezes*, por exemplo. Também acatou a sugestão de juntar os dois primeiros parágrafos, empregando a vírgula antes da conjunção *porque*; da mesma forma, fez uso da palavra *como* para exemplificar os tipos de bichos que podem afetar a saúde dos animais e dos humanos.

No parágrafo seguinte, A2 seguiu as recomendações quanto ao emprego da expressão sugerida para iniciá-lo, corrigiu a forma verbal *estar*, acrescentando a marca do infinitivo, substituiu a vírgula pelo ponto, conforme recomendado. No entanto, não estabeleceu a concordância da forma verbal *podem*, como foi sugerido.

Nos dois últimos parágrafos, A2 também acatou a sugestão de substituir *portanto* por *desde que* e *mas* por *por isso* a fim de dar mais clareza ao sentido que pretendia expressar; o informante só não fez uso da pontuação recomendada.

A partir dessas observações, verificamos que as orientações dadas na correção do texto contribuíram para o procedimento de reescrita do texto deste informante, apesar de ter sido necessária uma nova correção resolutiva nas questões que não foram resolvidas pelo informante na segunda revisão. Da mesma forma, pela formatação da segunda revisão, é possível perceber que A2 assimilou informações acerca dos recursos disponíveis no editor de texto para melhorar a apresentação do texto que se pretende imprimir e expor para leitura.

As duas versões da reescrita do texto que vêm a seguir permitem constatar o aproveitamento dos encaminhamentos dados ao longo das atividades de correção e da reescrita dos textos:

Primeira Reescrita	Segunda Reescrita
<p data-bbox="240 264 336 293"><b>Inf. A2</b></p> <p data-bbox="387 297 676 327"><b><u>Concordo em partes</u></b></p> <p data-bbox="240 365 823 528">Na minha opinião ,concordo em partes levar os pets na praia ,porque pode trazer doenças para os humanos e para os pets também,como bichos de pé o Bicho Geográfico causa coceira e irritação na pele</p> <p data-bbox="240 566 823 763">Para levar animais à praia devem estar vacinados e com coleiras. Algumas raças de cachorro também podem trazer perigo , por isso algumas pessoas pode ficar com medo do Pit Bull e pode parar de frequentar a praia .</p> <p data-bbox="240 801 823 934">Mas também pode ser legal interagir com cachorros , brincar com eles,desde que levem sacolas as fezes, não deixem fazer xixi na areia porque pode transmitir doenças.</p> <p data-bbox="240 972 823 1099">Por isso poderia ter uma praia só para os pets séria muito legal e interessante , eu super apoio uma praia para os pets.</p>	<p data-bbox="994 297 1283 327"><b><u>Concordo em partes</u></b></p> <p data-bbox="847 365 1430 528">Na minha opinião, concordo em partes levar os pets na praia, porque pode trazer doenças para os humanos e para os pets também, como bichos de pé o Bicho Geográfico causa coceira e irritação na pele.</p> <p data-bbox="847 566 1430 763">Para levar animais à praia devem estar vacinados e com coleiras. Algumas raças de cachorro também podem trazer perigo, por isso algumas pessoas podem ficar com medo do Pit Bull e pode parar de frequentar a praia.</p> <p data-bbox="847 768 1430 934">Mas também pode ser legal interagir com cachorros, brincar com eles, desde que levem sacolas para colocar as fezes, não deixem fazer xixi na areia porque pode transmitir doenças.</p> <p data-bbox="847 938 1430 1032">Por isso poderia ter uma praia só para os pets seria muito legal e interessante, eu super apoio uma praia para os pets.</p>

Outros textos selecionados foram os do informante A11. Na produção inicial, esse informante apresentou o problema do apagamento do R final e o problema da hipercorreção. A comparação entre os dados coletados na produção inicial e na final mostrou que houve diminuição significativa desses tipos de ocorrências. Por isso, no momento da correção do texto do informante, recomendamos que ele observasse a grafia das palavras *sor* e *poder* em “ele poder transmitir”, conforme pode ser constatado a seguir:

Produção final	Correção feita pelo professor
<p data-bbox="240 1686 347 1715"><b>Inf. A11</b></p> <p data-bbox="448 1749 576 1778"><b>Depende</b></p> <p data-bbox="240 1816 786 2078">Na minha opinião eu acho que na praia eles podiam fazer uma parte da praia sor para os animais poderem andar na areia e na água. Eu também acho que não precisa multar a pessoa sor porque ela levou seu animal para passear. Sor que quando apessoa for levar o seu animal na</p>	<p data-bbox="809 1740 1430 1906">Olá, aluno A11. Seu texto ficou muito bom, porque você procurou mostrar os dois lados da polêmica. Parabéns! A seguir, vou deixar algumas sugestões para que os seus leitores compreendam com mais clareza suas ideias:</p> <p data-bbox="809 1928 1430 2029">1. Use o corretor ortográfico para verificar a ortografia de todas as palavras após terminar a digitação de seu texto.</p>

<p>praia não deixar ele fazer xixi e coco na areia e na água porque ele poder transmitir doença como bicho de pé que atinge os pés das pessoas e as patinhas dos cães e o bicho geográfico causa coceira e irritação na pele.</p>	<p>2. Você pode optar por usar <i>na minha opinião</i> ou <i>eu acho</i>. Evite o uso das duas expressões.</p> <p>3. Diga a quem se refere esse <i>eles</i> que poderiam destinar uma parte da praia para os animais. Observe a grafia da palavra <i>sor</i> que você empregou no texto. Observe a grafia da palavra <i>poder</i> em "ele <i>poder</i> transmitir". Use vírgulas e pontos para separar termos e frases, pois o último trecho ficou muito longo; por exemplo: use vírgula antes de <i>quando a pessoa...</i>, depois de <i>na praia</i>, depois de <i>água</i>, depois de <i>doença...</i> Você pode usar o ponto no lugar do <i>e</i> antes de <i>o bicho geográfico</i> e você pode acrescentar também <i>além disso</i> antes de <i>o bicho geográfico</i>.</p>
---	---

Na primeira versão da reescrita, A11 fez algumas das modificações no texto, como optar por uma das duas expressões *na minha opinião* ou *eu acho que* e segmentar o texto em dois parágrafos; no entanto, não acata as sugestões dadas quanto ao emprego da pontuação, quanto à coesão textual, indicando o referente do *ele* e acrescentando os conectores que contribuiriam para a progressão e a clareza do texto.

Além disso, A11 não conseguiu identificar o motivo pelo qual a palavra *sor* estava sublinhada em vermelho, indicando que havia um erro ortográfico. Sendo assim, fizemos uma intervenção, orientando o informante a consultar um dicionário *on-line* da língua portuguesa para esclarecer a dúvida. Inicialmente, A11 digitou *sor*; como não encontrou, perguntamos qual seria uma outra possibilidade de registro desta palavra. O informante apresentou bastante dificuldade para pensar na forma *so*, sem o acento, por isso precisamos explicar sobre o uso do acento na vogal aberta desse vocábulo monossílabo. A partir daí, A11 fez as correções das ocorrências dessa palavra no texto.

Quanto à hipercorreção verificada na forma verbal *poder*, como o recurso do editor de texto não sublinhou a palavra em vermelho, o informante A11 não reconheceu o erro ortográfico e também não acatou a sugestão dada na correção para que observasse a grafia desse vocábulo. A julgar pela dificuldade apresentada quanto à grafia correta da palavra *só*, é possível que A11 não tenha conseguido identificar o problema em questão.

Assim, a partir da análise das sugestões dadas para a reescrita do texto, das

modificações efetuadas pelo informante e das dificuldades demonstradas por ele ao longo desta etapa da intervenção, entendemos que A11 necessita de um acompanhamento mais individualizado para a condução das tarefas que envolvem a produção escrita, pois ainda não dispõe de conhecimentos acerca da escrita que o possibilitem encontrar sozinho soluções para os problemas apresentados no texto escrito. A segunda revisão deste informante, que será apresentada a seguir, indicou, portanto, a necessidade de uma nova correção na qual os problemas apontados na correção inicial foram marcados diretamente no texto:

Primeira reescrita	Segunda reescrita
<p><b>Inf. A11</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Depende</b></p> <p>Eu também acho que na praia eles podiam destinar uma parte da praia só para os animais poderem andar na areia e na água.</p> <p>Eu também acho que não precisa multar a pessoa só porque ela levou seu animal para passear. Só que quando a pessoa for levar o seu animal na praia não deixar ele fazer xixi e coco na areia e na água porque ele poder transmitir doenças como bicho de pé que atinge os pés das pessoas, e as patinhas dos cães. é o bicho geografico causa coceira e irritação na pele.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Depende</b></p> <p>Eu também acho que na praia eles podiam destinar uma parte da praia só para os animais poderem andar na areia e na água.</p> <p>Eu também acho que não precisa multar a pessoa só porque ela levou seu animal para passear. Só que quando a pessoa for levar o seu animal na praia não deixar ele fazer xixi e cocô na areia e na água porque ele poder transmitir doenças como bicho de pé que atinge os pés das pessoas e as patinhas do cão. O bicho geográfico causa coceira e irritação na pele.</p>

A seguir, será apresentada a correção e a reescrita dos textos do informante A26. Na produção final manuscrita, A26 não havia feito as indicações de avanço dos parágrafos, fez uso do *aí*, característico da oralidade, apresentou alguns problemas ortográficos, como também falta de clareza em alguns pontos do texto, como mostram pontos elencados na correção:

Produção final	Correção feita pelo professor
<p><b>Inf. A26</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sou contra</b></p> <p>Eu sou contra levar o animal para a praia.</p> <p>Eu não sou a favor porque eles vão fazer as necessidades na praia aí Algumas pessoas vão pegar doenças bicho de pé</p>	<p>Olá, aluno A26. Parabéns pelo seu texto! Você deixou clara sua opinião sobre o assunto e esclareceu os motivos que o levam a pensar assim. A seguir, vou deixar algumas sugestões para que os seus leitores compreendam com mais clareza suas ideias:</p>

<p>mais seriam bom para os donos passear com eles.</p> <p>A prefeitura deveria criar um parque para os cachorros mais não os pequenos, com Areia grama sintetica e brinquedos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Use o corretor ortográfico para verificar a ortografia de todas as palavras após terminar a digitação de seu texto;</li> <li>2. Use a vírgula antes de <i>porque</i>. Use um ponto após <i>praia</i> e substitua o <i>aí</i> por <i>assim algumas pessoas podem...</i> ou <i>Isso pode levar algumas pessoas...</i> Observe a grafia do <i>mais</i> nesse contexto. Use <i>seria bom</i>;</li> <li>3. Esse parágrafo está confuso, pois parece que os pequenos não poderiam ir a esse parque. Use vírgula para separar <i>areia</i> e <i>grama</i>. Observe o uso da letra maiúscula.</li> </ol>
--	--

A partir da primeira revisão que A26 fez para proceder à reescrita do texto, é possível observar que ele assimilou as recomendações feitas no “bilhete” anexado ao texto da produção final e executou algumas delas. É o que pode ser verificado quanto ao emprego da vírgula após *porque*, a substituição do *aí* e a reformulação do último parágrafo na tentativa de conferir-lhe mais clareza. No entanto, as questões ortográficas não foram resolvidas nesta etapa, conforme podemos confirmar:

Primeira reescrita	Segunda reescrita
<p><b>Inf. A26</b> <u>Sou contra</u></p> <p>Eu sou contra levar o animal a praia. Eu não sou a favor, porque eles vão fazer as necessidades na praia. Assim algumas pessoas vão pegar doenças, bicho de pé mais seriam bom para para os donos passear com os cachorro. A prefeitura deveria criar um parque para os cachorros mais não o parque pequeno mais sim uma parque grande com areia e grama sintetica e brinquedos</p>	<p><b>Sou contra</b></p> <p>Eu sou contra levar o animal a praia. Eu não sou a favor, porque os animais vão fazer as necessidades na praia. Assim algumas pessoas vão pegar doenças, bicho de pé, mas seria ótimo para os donos passear com os cachorros. A prefeitura deveria criar um parque para os cachorros, mas não o parque pequeno, mas sim um parque grande com areia e grama sintética e brinquedos.</p>

Antes da condução dos alunos para a segunda revisão do texto, retomamos os esclarecimentos dados no início da etapa da reescrita sobre os recursos disponíveis no editor de texto. Na segunda revisão feita por A26, é possível perceber os resultados desses esclarecimentos no uso da paragrafação e do texto justificado, por exemplo, que melhoraram a apresentação estética do texto com vistas à exposição a um público leitor.

Outra contribuição foi quanto à questão ortográfica. O conhecimento sobre o recurso do editor de texto de destacar as palavras que apresentam problemas ortográficos fez com que A26 efetuasse as correções que ele não havia feito na primeira revisão.

Diante do exposto, acreditamos que esta etapa da sequência de intervenção trouxe uma contribuição quanto à aquisição de conhecimentos acerca das especificidades do texto escrito, porque fez com que cada aluno refletisse sobre seu próprio texto e sobre a modalidade escrita da língua portuguesa, buscando pensar em formas de torná-lo mais adequado ao contexto.

O computador foi uma ferramenta importante na execução da tarefa de reescrita, pois, além de auxiliar nas questões ortográficas, na formatação do texto e na estética, tornou o procedimento de revisão e reescrita do texto menos cansativo e mais desafiador para os alunos, já que nem todos têm acesso a essa ferramenta em casa. Ao final da reescrita, alguns alunos quiseram utilizar outros recursos do computador, como mudar a fonte do texto, inserir imagens e margem. A professora de Informática ensinou, alguns utilizaram e, posteriormente, os textos foram impressos para serem expostos em um painel na escola.

Nos trabalhos prontos para impressão, os informantes A2, A11 e A26 não acrescentaram imagens nem margem, porém, mudaram o tipo de letra e o tamanho. Para apresentação neste trabalho, mantivemos o tipo de letra, mas reduzimos para o tamanho 12.

#### **Concordo em partes**

Na minha opinião, concordo em partes levar os pets na praia, porque pode trazer doenças para os humanos e para os pets também, como bichos de pé, o Bicho Geográfico, causar coceira e irritação na pele.

Para levar animais à praia, eles devem estar vacinados e com coleiras. Algumas raças de cachorro também podem trazer perigo, por isso algumas pessoas podem ficar com medo do Pit Bull e podem parar de frequentar a praia.

Mas também pode ser legal interagir com cachorros, brincar com eles, desde que levem sacolas para colocar as fezes, não deixem fazer xixi na areia porque podem transmitir doenças.

Por isso poderia ter uma praia só para os pets. Seria muito legal e interessante. Eu super apoio uma praia para os pets.

**A2**

### Depende

Eu também acho que na praia eles podiam destinar uma parte da praia só para os animais poderem andar na areia e na água.

Eu também acho que não precisa multar a pessoa só porque ela levou seu animal para passear. Só que, quando a pessoa for levar o seu animal na praia, não deixar ele fazer xixi e cocô na areia e na água porque ele pode transmitir doenças, como bicho de pé que atinge os pés das pessoas e as patinhas do cão. O bicho geográfico causa coceira e irritação na pele.

**A11**

### Sou contra

Eu sou contra levar o animal a praia.

Eu não sou a favor, porque os animais vão fazer as necessidades na praia. Assim algumas pessoas vão pegar doenças, bicho de pé, mas seria ótimo para os donos passear com os cachorros.

A prefeitura deveria criar um parque para os cachorros, mas não um parque pequeno, mas sim um parque grande com areia e grama sintética e brinquedos.

**A26**

Durante este processo de organização do painel, os alunos manifestaram o desejo de levar para a escola fotos de seus animais de estimação. Como ao longo do desenvolvimento das atividades desta pesquisa muitos participantes fizeram intervenções, narrando suas experiências com bichos e demonstrando sempre muito afeto por eles, sugerimos que cada um fizesse um pequeno texto, no gênero textual que quisesse, para homenagear os bichos de estimação.

Em seguida, pedimos que eles trouxessem fotos digitalizadas dos animais para montarmos um pequeno quadro com a foto do bichinho e o texto feito em sua homenagem. Os alunos que não possuíam animal de estimação puderam homenagear um animal de sua preferência.

A partir de então, o material foi impresso em papel de fotografia e exposto em forma de porta-retrato junto com o painel dos textos de opinião produzidos pelos alunos. A temática escolhida como norteadora da elaboração da sequência das atividades de intervenção era o convívio dos animais nos espaços urbanos, porque julgávamos que as atividades propostas deveriam promover algum tipo de reflexão sobre as questões que envolvem o cotidiano dos alunos envolvidos e a sociedade que os cerca.

Por isso, finalizar o trabalho com um material que tivesse valor afetivo para os alunos participantes trouxe mais uma contribuição, além dos resultados esperados quanto aos conteúdos relacionados ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa na modalidade oral e escrita.

FIGURA 05 – TEXTO PARA PORTA-RETRATO



Fonte: Acervo da autora (2020)

Ao final dos trabalhos, foi montado um painel para exposição dos textos no corredor de acesso às salas de aula, conforme pode ser verificado nas fotos abaixo:

FIGURAS 6, 7, 8, 9, 10 E 11 – O MURAL DE EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS PARA LEITURA

FIGURA 06



FIGURA 07



FIGURA 08

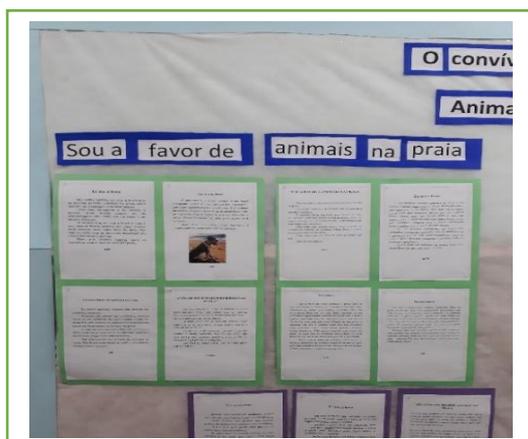


FIGURA 09

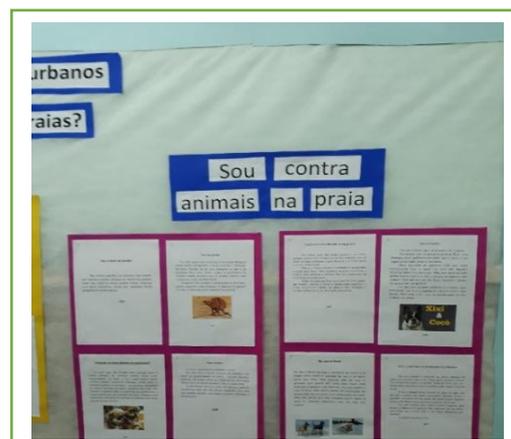


FIGURA 10

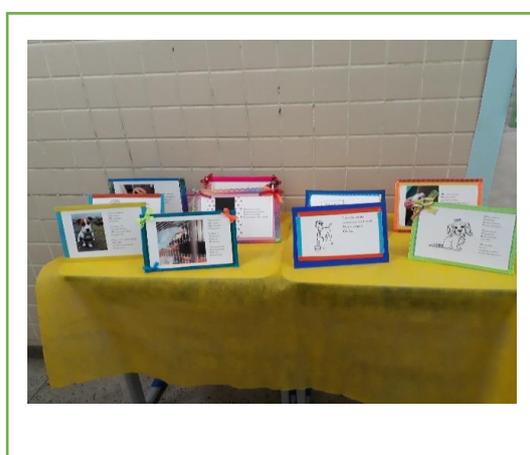


FIGURA 11



Fonte: Acervo da autora (2020).

## 6 O PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta de intervenção desta pesquisa foi elaborada em forma de uma sequência didática, a partir da concepção de que a língua tem na interação verbal uma atividade fundamental, por isso se realiza por meio de enunciados concretos falados ou escritos e não por meio de termos e frases soltos, isolados de contexto, de uma intencionalidade.

Dessa forma, a sequência foi organizada em torno do texto de opinião, buscando desenvolver atividades que permitissem aos alunos tanto a audição quanto a produção de textos orais e escritos. Para a proposta de sequência didática apresentada nesta pesquisa, foi escolhido um tema norteador que buscasse promover a problematização sobre a realidade que cerca o público para o qual seria aplicada.

Os módulos da sequência foram compostos de atividades que visavam à apropriação de conhecimentos relativos aos seguintes assuntos: modo de organização do texto oral e do escrito; relações fala/escrita no que se referem à pronúncia e à escrita de certos vocábulos e aos ambientes em que acontecem os erros ortográficos de motivação fonética; recursos da pontuação e organização dos parágrafos como características do texto escrito; alguns elementos que garantem a textualidade; produção escrita de texto, adequando às especificidades dessa modalidade.

A fim de disponibilizar a outros professores as atividades desenvolvidas na sequência didática desta pesquisa, optamos por organizar essas atividades em um material educativo com formato de *ebook*, que ficará hospedado no site do Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo.

Assim, disponibilizado nesse formato, o material poderá ser acessado por aqueles professores que tenham interesse em atividades pedagógicas que tratem das relações entre oralidade e escrita, do trabalho com a escrita e de atividades pedagógicas sequenciadas, organizadas em torno de textos de opinião.

No entanto, este material educativo contém propostas de desenvolvimento que podem ser adaptadas, de acordo com as necessidades do público para o qual será aplicada, como também de acordo com as preferências de cada professor, quanto à escolha de

textos, por exemplo. Por isso, ao ser elaborado, não consideramos professor como um receptor passivo diante deste material.

Para melhor sistematização, esse material educativo foi estruturado em capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Conceitos e Fundamentos”, traz breves noções de texto, de texto falado e escrito, de erro ortográfico de motivação fonética, de reescrita, de retextualização e de sequência didática, com o objetivo de apresentar, de forma sucinta, a base teórica que deu suporte à elaboração da sequência.

O segundo capítulo, intitulado “Uma proposta de sequência didática”, traz os Módulos da sequência com os objetivos, a metodologia e as sugestões de atividades a serem aplicadas.

O terceiro capítulo foi intitulado “Palavras Finais”. Nele, ressaltamos sobre a importância da elaboração das atividades em torno de gêneros textuais e esclarecemos que este material não esgota as possibilidades de trabalho com a escrita, partindo as relações entre as duas modalidades da língua, mas que procurou oferecer alternativas para as dificuldades encontradas no dia a dia do trabalho pedagógico, no que se refere ao ensino do texto escrito.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas para aqueles professores que queiram ampliar os estudos sobre as questões abordadas nas atividades da sequência.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tinha como temática a interferência da oralidade nos textos escritos dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Assim, para desenvolvê-la, estabelecemos como objetivos verificar de que maneira as marcas da oralidade se fazem presentes na produção escrita desses alunos e propor atividades interventivas para minimizá-las, tornando seus textos escritos adequados a situações que exigem registros mais formais.

Inicialmente, recorreremos à aplicação de um questionário para que pudéssemos averiguar, entre outras questões, os hábitos de leitura e de escrita e o grau de exposição dos alunos participantes às variantes linguísticas da língua portuguesa, inclusive, da língua padrão.

O questionário resultou em dados como: diversidade de naturalidade dos familiares dos alunos, o que sugere um maior contato dos alunos com as variantes linguísticas regionais; baixa escolaridade das pessoas que os acompanham no desenvolvimento das tarefas escolares de casa, o que sugere um maior contato dos alunos com as variantes linguísticas não-padrão; leitura predominante de revistas em quadrinhos e escrita, principalmente, de mensagens de *WhatsApp*, o que aponta para maior exposição a gêneros textuais em que o contínuo oralidade-escrita se entrelaçam. Esses dados sugerem que os alunos pesquisados teriam pouco contato com a norma padrão da língua nos contextos de uso da língua nas modalidades oral e escrita.

Ao proceder à coleta de dados por meio da primeira produção escrita, em comparação com a produção oral, foram detectadas marcas da oralidade nos textos. Para a análise, optamos por agrupar os textos, com base nas perspectivas fonético-fonológica e textual, de acordo a presença das seguintes marcas: os marcadores conversacionais; o tópico discursivo e o tópico da sentença; a repetição de palavras e a coesão textual; o apagamento do /r/ e a hipercorreção; o apagamento do morfema -s indicativo de plural e a desnasalização nas formas verbais de 3ª pessoa do plural e a juntura vocabular.

A presença, no texto escrito, de erros ortográficos de motivação fonética, como a junção e o apagamento do R final, do tópico discursivo e de recursos de coesão característicos da oralidade e das variantes linguísticas não-padrão, entre outras ocorrências detectadas na análise, apontou para a interferência da oralidade na escrita. Esses resultados demonstraram que os alunos pesquisados ainda se orientavam pela oralidade para fazer seus registros escritos.

A partir de então, tomando como referência os resultados iniciais, foi elaborada uma sequência didática, visando promover a reflexão sobre as especificidades na construção e no processamento do texto oral e do escrito, sobre as particularidades do gênero *texto de opinião*, os recursos de coesão que podem contribuir para maior clareza das ideias apresentadas nesse gênero, a organização dos parágrafos, o emprego dos sinais de pontuação, além das questões da oralidade que interferem na escrita.

A sequência didática foi elaborada para que os alunos desenvolvessem atividades sobre assuntos, como o modo de organização do texto oral e do escrito, as relações entre fala/escrita que resultam em erros ortográficos, o emprego da pontuação e a organização dos parágrafos, além do uso de recursos que garantem a textualidade. Os assuntos abordados nas atividades interventivas serviram de subsídio para a produção escrita final, na qual os alunos participantes deveriam redigir um texto de opinião sobre o tema proposto.

Após a aplicação da sequência didática, percebemos que as atividades sequenciadas, em que as relações entre oralidade e escrita foram apresentadas entrelaçadas, possibilitaram aos alunos refletir sobre as duas modalidades da língua e permitiram, assim, uma mudança expressiva no emprego dos elementos característicos do texto escrito.

Os números obtidos com base na comparação dos textos da produção inicial e da produção final, apresentados nos quadros anteriores, apontam para um avanço na escrita dos alunos pesquisados tanto na perspectiva fonético-fonológica quanto para perspectiva textual. É possível constatar a diminuição das ocorrências de hipercorreção, apagamento do R final nos verbos no infinitivo, como também da desnasalização e da junção. Os registros de construções características da oralidade,

como o emprego do pronome pessoal *e/le* como objeto direto, diminuíram; além disso, houve diminuição no emprego da conjunção *e* como principal elemento de conexão nos textos.

Por isso, entendemos que as ocorrências analisadas nas perspectivas fonético-fonológica e textual, a fim de investigar as implicações da oralidade nos erros ortográficos, assim como os aspectos do processamento da construção e da estruturação do texto oral e da organização do texto escrito, foram imprescindíveis para a elaboração da sequência. Da mesma forma, as atividades desenvolvidas possibilitaram a demonstração por parte dos alunos que houve assimilação das especificidades do texto escrito na tipologia dissertativo-argumentativa no gênero texto de opinião, por meio do qual buscávamos a maior aproximação das produções escritas à língua portuguesa padrão. Concluimos, portanto, que os alunos demonstraram ter adquirido maior consciência das especificidades oral e escrita, maior domínio dos recursos disponíveis para o trato com o texto escrito e ampliação da reflexão sobre necessidade de adequação da linguagem ao contexto.

Não obstante, as análises dos dados coletados nos permitiram compreender que os problemas não foram esgotados, por isso é preciso haver uma continuidade nas ações pedagógicas ao longo das demais etapas educativas dos alunos participantes da pesquisa.

Diante do exposto, acreditamos que trabalhos como este não dão conta de solucionar todos os problemas detectados em uma análise de dados, mas que são instrumentos importantes para impulsionar a necessária e incessante tarefa de promovermos atividades pedagógicas diversificadas e planejadas de modo que ofereçam aos alunos os recursos linguísticos necessários para que produzam textos adequados às mais diversas situações de uso a que estiverem expostos.

Cientes de que algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos pesquisados são reflexos, na escrita, de tendências registradas na língua portuguesa contemporânea falada no Brasil, acreditamos que as atividades pedagógicas sistematizadas contribuem para que os alunos adquiram conhecimentos necessários à escrita de textos. No entanto, sabemos que é preciso também ampliar o acesso à leitura para

que, assim, os alunos tenham contato com formas diversificadas de organização do texto escrito.

Sendo assim, esta pesquisa não esgota a temática abordada, pois possibilita que outras estratégias pedagógicas sejam elaboradas para a intervenção como também sejam investigadas, nos textos escritos, outras ocorrências de marcas da oralidade na produção escrita. Construções sintáticas características da oralidade, tais quais uso do pronome *você* como sujeito de referência indeterminada, foram verificadas em 5 produções escritas dos alunos participantes. Nesta pesquisa, não as investigamos por considerar que extrapolariam os nossos objetivos, pois exigiria uma pesquisa mais específica com tema delimitado. Isso demonstra que a investigação deve ser uma constante no trabalho do professor.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de redação**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2006

ABREU, Antônio Suárez. **Gramática mínima: para o domínio da língua padrão**. Cotia, SP: Atelie Editorial, 2003.

ALVES, Pamela. **A oralidade na escrita de alunos do nono de uma escola pública de Franca**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Proletras) - Universidade Federal do Triangulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <<https://www.catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

ALVES, Scheyla Brito; SILVA, Francisca Cordelia Oliveira. A topicalização e outros deslocamentos: aspectos morfossintáticos e semânticos. In. BORTONI-RICARDO, Stella Maris (et all) (org.) **Por que a escola não ensina gramática assim?**. São Paulo: Parábola, 2014, p. 45-70.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**, volume 10. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino).

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**, volume 5. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Série Estratégia de Ensino).

ARAÚJO, Márcia Souza Maia e. **Da fala para a escrita: intervenções discursivas em processos de retextualização**. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade de Feira de Santana, BA, 2017. Disponível em: <<https://www.catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

AZEREDO, José Carlos (coordenação e assistência) / Instituto Antônio Houaiss. **Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

AZEREDO, José Carlos. **Fundamentos de gramática do português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? um convite à pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, Dino (org.). **Fala e escrita em questão**, volume 4. São Paulo: Humanistas/ FFLCH/ USP, 2000. p. 60-77. (Projetos Paralelos – NURC/SP).

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa: com exercícios**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**, volume 4. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Linguagem).

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 117-125.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 14. ed. São Paulo: Scipione, 2007. p. 105-142.

CAGLIARI-MASSINI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. In: BENTES, Anna Cristina; MUSSALIN, Fernanda. **Introdução à linguística 1: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTA, Mario Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 141-153.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DIONISIO, Angela Paiva. Análise da conversação. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIN, Fernanda (org.) **Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-99.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Maria Eugenia Lammonglia; OLIVEIRA, Marilza de; BERLINCK, Rosane de Andrade. Predicação. In: KATO, Mary A.; NASCIMENTO, Milton do (Org.). **A construção da sentença**, volume 2. São Paulo: Contexto, 2017. p. 81-149. (Gramática do português culto falado no Brasil).

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em:

<[http://www.prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_COM\\_CAPA.pdf](http://www.prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2019.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREITAG, Raquel Meister Ko; GÖRSKI, Edair Maria. O papel da Sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna. In: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa**, volume 5. Natal, RN: EDUFRN, 2013. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino).

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 2007.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HILGERT, Gaston José. Parafraseamento. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). **A construção do texto falado**, volume 1. São Paulo: Contexto, 2015. p. 257-278. (Gramática do português culto falado no Brasil / coordenada por Ataliba T. de Castilho).

JUBRAN, Célia Spinardi. Tópico discursivo. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). **A construção do texto falado**, volume 1. São Paulo: Contexto, 2015. p. 85-157. (Gramática do português culto falado no Brasil / coordenada por Ataliba T. de Castilho).

KATO, Mary A.; NASCIMENTO, Milton do. **A construção da sentença**, volume 2. São Paulo: Contexto, 2017. (Gramática do português culto falado no Brasil).

KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). **A construção do texto falado**, volume 1. São Paulo: Contexto, 2015. p. 39-46.

(Gramática do português culto falado no Brasil / coordenada por Ataliba T. de Castilho).

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed., São Paulo: Contexto, 2011. (Caminhos da Linguística)

LAKATOS, Eva Marina; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna Gramática brasileira**. Supervisão Lya Luft; organização Marcelo Módolo; consultoria técnica Mário Eduardo Viaro. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Globo, 2002.

MARCUSCHI, L. A.; HOFFNAGEL, Judith. A escrita no contexto dos usos linguísticos. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 85-104.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-35.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-56.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade nos contextos de usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-84.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.13-30.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**, volume 2. São Paulo: Parábola, 2008. (Educação Linguística).

MIOTO, Carlos; KATO, Mary A. A arquitetura da gramática. In: KATO, Mary A.; NASCIMENTO, Milton do (Org.). **A construção da sentença**, volume 2. São Paulo: Contexto, 2017. p. 19-35. (Gramática do português culto falado no Brasil).

MORI, Angel Corbera. Fonologia. In: BENTES, Anna Cristina; MUSSALIN, Fernanda. **Introdução à linguística 1: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 147-179.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do Português**. 2. reimp., São Paulo: Editora Unesp, 2000.

OLIVEIRA, Cristiane dos Santos. **Aquisição da escrita: as vogais médias altas e sua relação com os fenômenos da produção oral**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pelotas, 2017. Disponível em: <<https://www.catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

PAGOTTO, Emilio; NUNES, JAIRO; CYRINO, Sonia. Complementação. In: KATO, Mary A.; NASCIMENTO, Milton do (Org.). **A construção da sentença**, volume 2. São Paulo: Contexto, 2017. p. 39-80. (Gramática do português culto falado no Brasil).

PERINI, Mario A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 32-38.

RISSO, Mercedes Sanfelice. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). **A construção do texto falado**, volume 1. São Paulo: Contexto, 2015. p. 391-452. (Gramática do português culto falado no Brasil / coordenada por Ataliba T. de Castilho).

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-discursiva**. São Paulo: Contexto, 2015.

SAMPAIO, Maria Gilnete Aragão. **Retextulização: um recurso didático para a produção textual na escola**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <<https://www.catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, M. Cecília P. de Souza e; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística aplicada ao português: Sintaxe**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. **Contradições no ensino do português: a língua que se fala x a língua que se ensina**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora URGs, 2009. (Série Educação à Distância).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 446, set./dez. 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2016. (Texto e linguagem).

VAL, Maria da Graça Costa; CHAVES, Janice Helena. **Varição linguística e ensino**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

VIEIRA, Odília Olinda de Oliveira. **O entrelaçamento da oralidade com a escrita na produção de narrativas escritas de alunos do Ensino Fundamental II**. 2016. 162 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <<https://www.catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <[http://www.prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_COM\\_CAPA.pdf](http://www.prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

#### Questionário sobre a interferência da oralidade na produção escrita dos alunos

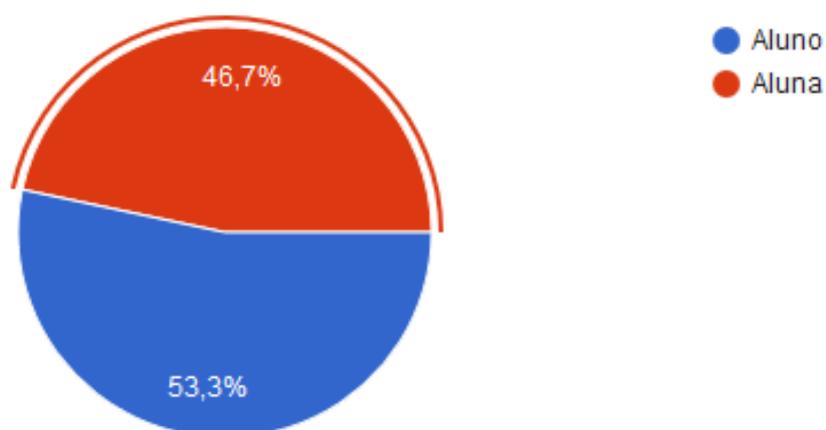
O questionário apresentado abaixo é parte de uma pesquisa desenvolvida pela professora Agda, de Língua Portuguesa, no curso de Mestrado Profissional em Letras-Lfes sobre a interferência da oralidade na produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental II. Como você não será identificado, contamos com sua colaboração para responder às perguntas sugeridas de forma sincera, sendo o mais próximo possível da sua realidade.

#### 1. Você é:

Aluno  
Aluna

#### 1 . Você é:

30 respostas



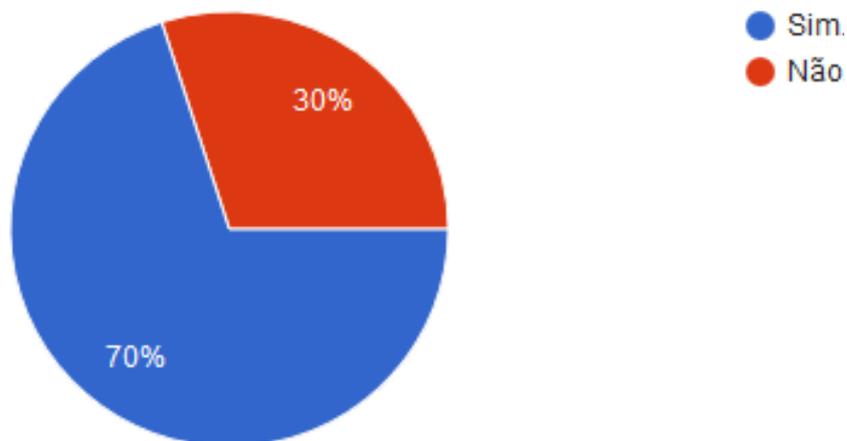
Fonte: *Google Forms* / acervo da autora.

#### 2. Você nasceu no Espírito Santo?

Sim.  
Não.

## 2. Você nasceu no Espírito Santo?

30 respostas



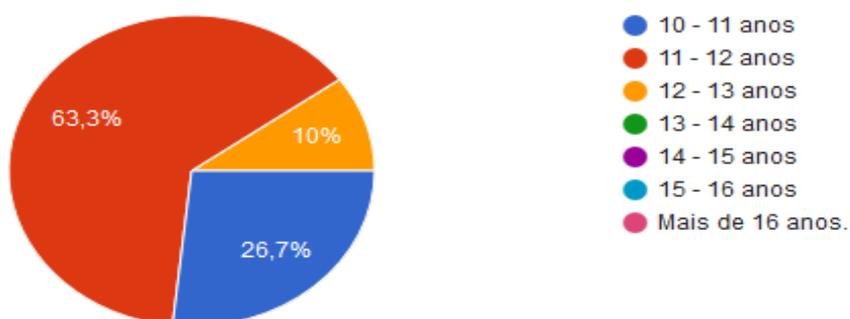
Fonte: *Google Forms* / acervo da autora.

## 3. Marque o item que corresponde à sua idade:

- 10 - 11 anos
- 11 - 12 anos
- 12 - 13 anos
- 13 - 14 anos
- 14 - 15 anos
- 15 - 16 anos
- Mais de 16 anos.

## 3. Marque o item que corresponde à sua idade:

30 respostas



Fonte: *Google Forms* / acervo da autora.

**4. Seus familiares mais próximos são, em sua maioria, de qual localidade do País? (Indique na linha abaixo o nome da cidade e do Estado onde nasceram.)**

**5. Qual o grau de escolaridade da pessoa que ajuda você nas atividades escolares?**

Não estudou.

1º ao 5º Ano.

6º ao 9º Ano.

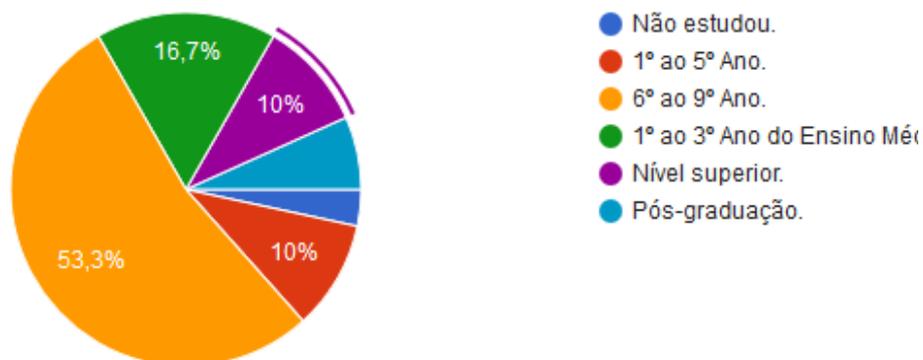
1º ao 3º Ano do Ensino Médio.

Nível superior.

Pós-graduação.

**5. Qual o grau de escolaridade da pessoa que ajuda você nas atividades escolares?**

30 respostas



Fonte: *Google Forms* / acervo da autora.

**6. O que você, geralmente, costuma ler?**

Nada.

Livros didáticos.

Livros religiosos.

Revistas.

Revistinhas em quadrinhos.

Jornal.

Letras de música.

Poemas.

Romances.

Tutoriais.

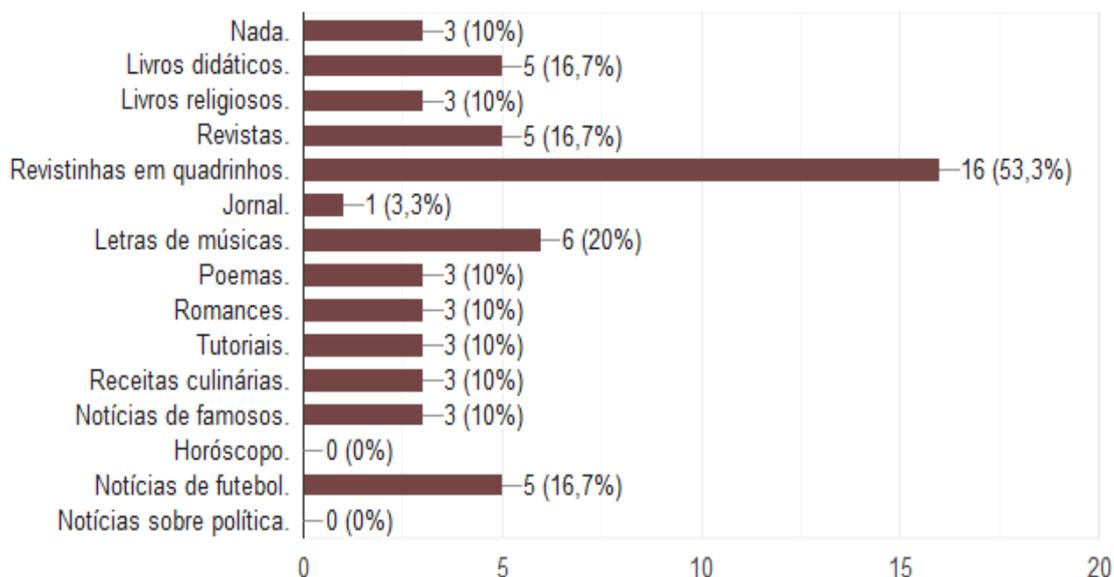
Receitas culinárias.

Notícias de famosos.

Horóscopo.  
 Notícias de futebol.  
 Notícias sobre política.

## 6. O que você, geralmente, costuma ler?

30 respostas



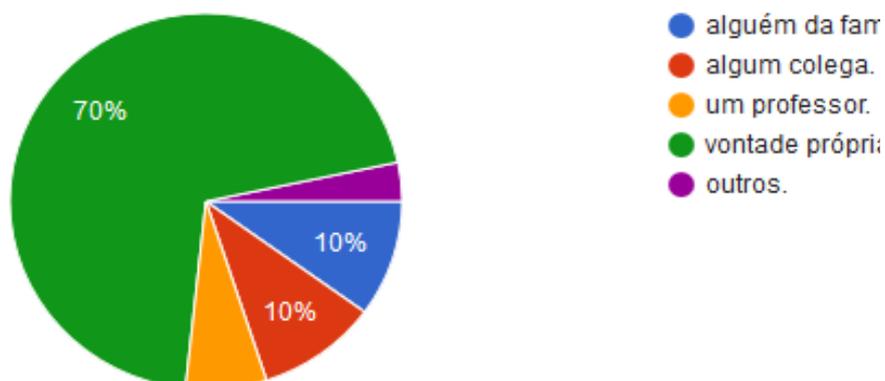
Fonte: *Google Forms* / acervo da autora.

## 7. Normalmente, o que você lê é algo indicado por:

alguém da família.  
 algum colega.  
 um professor.  
 vontade própria.  
 outros.

## 7. Normalmente, o que você lê é algo indicado por:

30 respostas



Fonte: *Google Forms* / acervo da autora.

## 8. Você acha que a leitura pode ajudar a melhorar sua produção de texto? (Marque aquela opção que melhor resume a sua opinião.)

Não, porque não gosto de ler.

Não, porque acho que a leitura não interfere em nada quando eu preciso escrever algum texto.

Sim, porque quem lê tem mais informação.

Sim, porque lendo eu observo como as palavras são escritas e as maneiras diferentes de escrever os textos, aprendo a interpretar melhor e me torno mais criativo.

## 8. Você acha que a leitura pode ajudar a melhorar sua produção de texto? (Marque aquela opção que melhor resume a sua opinião.)

30 respostas



Fonte: *Google Forms* / acervo da autora.

### 9. Você participa de redes sociais? (Você pode marcar mais de uma opção.)

Não participo de nenhuma rede social.

Sim, de Facebook.

Sim, de Instagram.

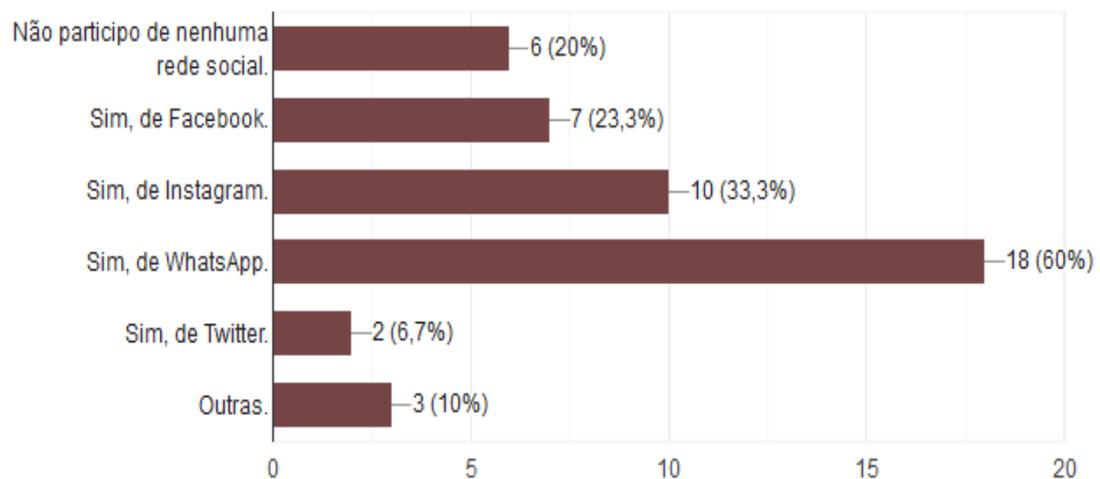
Sim, de WhatsApp.

Sim, de Twitter.

Outras.

### 9. Você participa de redes sociais?

30 respostas



Fonte: Google Forms / acervo da autora.

### 10. Se você tem acesso ao WhatsApp, prefere: (Marque aquela opção que melhor resume a sua opinião.)

Não tenho acesso.

Escrever, porque tenho vergonha de gravar a minha fala.

Escrever, porque posso reler o que escrevi antes de enviar.

Escrever, porque tenho mais facilidade para escrever do que para falar.

Escrever, porque também prefiro receber mensagens escritas.

Mandar áudio, porque é mais rápido.

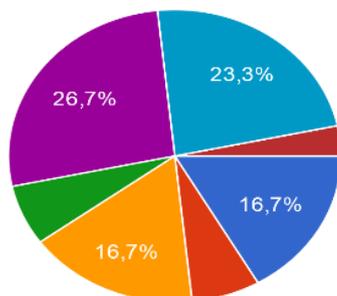
Mandar áudio, porque escrever é muito trabalhoso.

Mandar áudio, porque não gosto de escrever.

Mandar áudio, porque tenho medo de escrever errado.

## 10. Se você tem acesso ao WhatsApp, prefere:

30 respostas



- Não tenho acesso.
- Escrever, porque tenho vergonha de gravar a minha fala.
- Escrever, porque posso reler o que escrevi.
- Escrever, porque tenho mais facilidade.
- Escrever, porque também prefiro ler.
- Mandar áudio, porque é mais rápido.
- Mandar áudio, porque escrever é mais trabalhoso.
- Mandar áudio, porque não gosto de escrever.
- Mandar áudio, porque tenho medo de falar.

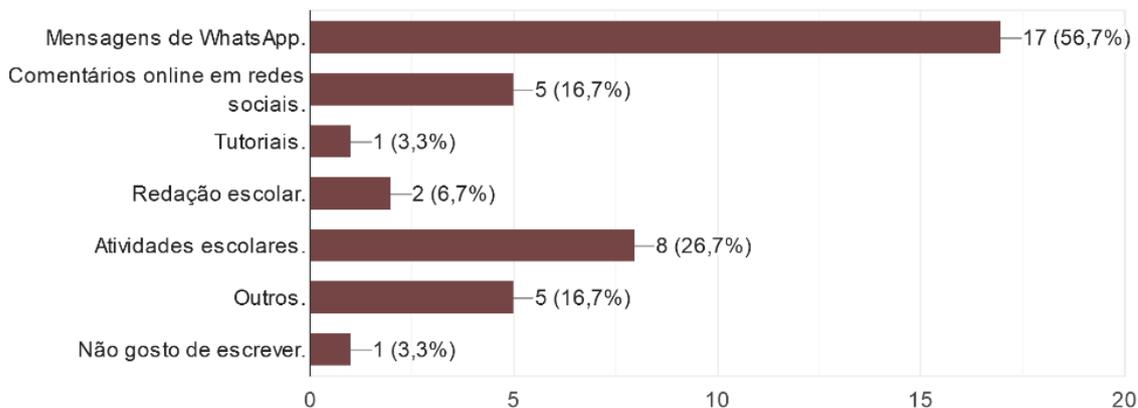
Fonte: Google Forms / acervo da autora.

## 11. De forma geral, o que você mais gosta de escrever?

Mensagens de WhatsApp.  
Comentários online em redes sociais.  
Tutoriais.  
Redação escolar.  
Atividades escolares.  
Outros.  
Não gosto de escrever.

## 11. De forma geral, o que você mais gosta de escrever?

30 respostas



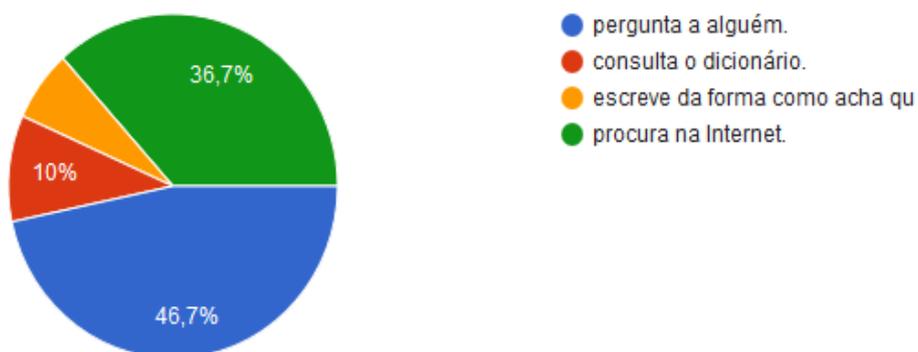
Fonte: Google Forms / acervo da autora.

## 12. Quando você tem dúvida sobre a escrita correta de uma palavra, você:

Pergunta a alguém.  
 Consulta o dicionário.  
 Escreve da forma como acha que é.  
 Procura na Internet.

### 12. Quando você tem dúvida sobre a escrita correta de uma palavra, você:

30 respostas



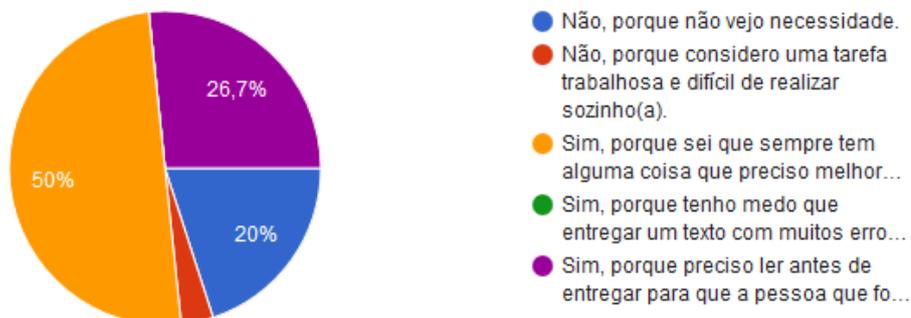
Fonte: *Google Forms* / acervo da autora.

## 13. Você relê e revisa os textos que escreve antes de finalizá-los? (Marque aquela opção que melhor resume a sua opinião.)

Não, porque não vejo necessidade.  
 Não, porque considero uma tarefa trabalhosa e difícil de realizar sozinho(a).  
 Sim, porque sei que sempre tem alguma coisa que preciso melhorar antes de entregar um texto para alguém ler.  
 Sim, porque tenho medo que entregar um texto com muitos erros e a pessoa que for ler comentar sobre isso.  
 Sim, porque preciso ler antes de entregar para que a pessoa que for ler entenda bem o que eu quis escrever.

### 13. Você relê e revisa os textos que escreve antes de finalizá-los?

30 respostas



Fonte: *Google Forms* / acervo da autora.

### 14. Qual é a maior dificuldade que você sente quando vai escrever um texto?

Não tenho muita criatividade para produzir textos.  
 Tenho dúvidas sobre como escrever corretamente as palavras.  
 Não consigo organizar bem minhas ideias.  
 Não tenho dificuldade para escrever.

### 14. Qual é a maior dificuldade que você sente quando vai escrever um texto?

30 respostas



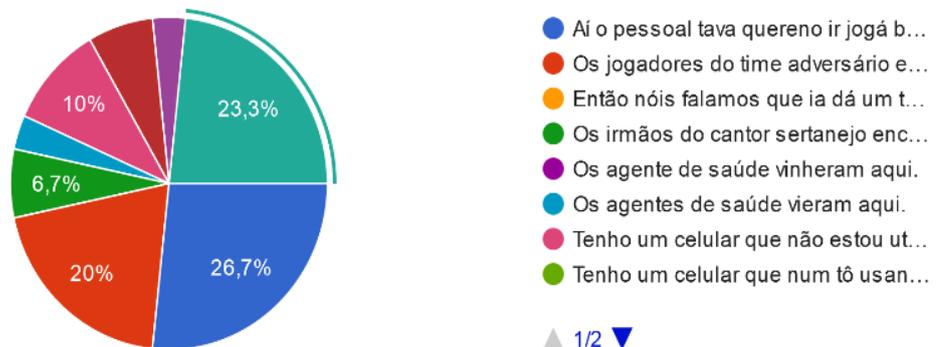
Fonte: *Google Forms* / acervo da autora.

**15. Existem palavras, expressões, formas que são típicas da linguagem falada e outras, da escrita. Quais das opções abaixo apresentam frases mais comuns aos textos falados?**

Aí o pessoal tava quereno ir jogá bola mas tava todo mundo cansado.  
 Os jogadores do time adversário estavam se preparando para entrar em campo quando começou a forte chuva.  
 Então nós falamos que ia dá um trabalho danado passá lá na casa do meu irmão.  
 Os irmãos do cantor sertanejo encontram-se hospedados no hotel próximo ao local onde acontecerá o show.  
 Os agente de saúde vinheram aqui.  
 Os agentes de saúde vieram aqui.  
 Tenho um celular que não estou utilizando mais. Preciso vendê-lo.  
 Tenho um celular que num tô usando mais. Preciso vender ele.  
 Vou almoçá agora.  
 Vou almoçar agora.  
 Os alunos chegô.  
 Os alunos chegaro.  
 Os alunos chegaram.

**15. Existem palavras, expressões, formas que são típicas da linguagem falada e outras da escrita. Quais das ...icas mais comuns aos textos falados?**

30 respostas



Fonte: *Google Forms* / acervo da autora.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfG4pb5xIx-NTuw6YTdYoQGhVXxhRNKxGkpeZ2CTPU5EuMuw/viewform?c=0&w=1>

**APÊNDICE B – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL****INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

---

**Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental****Tema: O convívio dos humanos com animais nos espaços urbanos**

---

**Falando de Animais...****O convívio dos humanos com os animais nos espaços urbanos**

É cada vez mais comum a convivência dos animais nos ambientes domésticos nas cidades. Por isso, nas nossas próximas aulas vamos conversar um pouco sobre esse assunto presente na nossa sociedade. Para iniciarmos nossa conversa, vamos assistir ao vídeo *A importância do convívio entre crianças e animais*, em que Dr<sup>a</sup> Christianne Moll explica a importância do convívio das crianças com os animais.

Vídeo: **A importância do convívio entre crianças e animais.**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sboC25yYM54>

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

---

Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental

Tema: O convívio dos humanos com animais nos espaços urbanos

---

### Falando de Animais...

#### Passarinho Fofoqueiro

José Paulo Paes

.Um passarinho me contou  
que a ostra é muito fechada,  
que a cobra é muito enrolada,  
que a arara é uma cabeça oca,  
e que o leão marinho e a foca...  
xô, passarinho! chega de fofoca!

Disponível em: <http://versosdecrianca.blogspot.com>  
Acesso 29/06/2019 21:08

### Homem tem predisposição genética para ter animais de estimação, diz estudo

Vilhena Soares

postado em 26/05/2019 07:00

Ter um cão é uma decisão que exige grande responsabilidade. Alimentação, espaço e tempo de dedicação são alguns dos requisitos necessários para quem quer ser tutor de cachorro. Mas, além desses fatores externos, a genética pode ser um elemento capaz de influenciar essa decisão, segundo cientistas suecos. Ao pesquisar cerca de 30 mil pares de gêmeos, eles concluíram que mais da metade da variação genética de um indivíduo pode motivar a escolha de ter um animal de estimação.

Como os cães foram o primeiro animal domesticado por humanos, a equipe resolveu analisar se essa parceria por vezes tão afinada seria uma espécie de herança genética. “Nossa pesquisa anterior mostrou que os donos de cães vivem mais, e eu estava curiosa para saber se as pessoas que pegam um cachorro para criar já são ‘diferentes’ antes mesmo de conseguir o animal”, conta ao Correio Tove Fall, principal autora do estudo e professora da Universidade de Uppsala, na Suécia.

A pesquisadora relata que o seu trabalho diário também a motivou a conduzir a investigação científica. “Como veterinária, tenho notado como as atitudes dos donos são diferentes em relação aos animais de estimação. Existem várias teorias sobre

como a adaptação genética ajuda a manter alguns animais em contato direto conosco, mas essa foi a primeira evidência quantitativa que apoiou essas teorias”, diz.

[...]

Os pesquisadores descobriram que as taxas de concordância da posse de cães são muito maiores em gêmeos idênticos do que em não idênticos — o que sustenta a visão de que a genética realmente desempenha um papel importante na escolha de ter um cão, segundo Tove Fall. “Ficamos surpresos ao ver que a composição genética de uma pessoa parece ter uma influência significativa no fato de ter um cachorro. Talvez, alguns indivíduos tenham uma propensão inata maior para cuidar de um animal de estimação do que outros.”, cogita a cientista.

[...]

### **Aliados da saúde**

Pesquisas têm demonstrado uma série de benefícios gerados pela relação entre animais de estimação e seres humanos, principalmente os cachorros. Um estudo feito na Universidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos, revela que os animais conseguem reduzir o estresse dos tutores, o que faz deles um ótimo artifício para combater distúrbios psicológicos, como a depressão.

Há especialistas da área médica que acreditam que ter um cachorro pode ajudar no emagrecimento, na medida que o animal geralmente faz com que o seu tutor seja mais ativo. Já cientistas da Universidade de Wisconsin-Madison, também nos Estados Unidos, mostraram que ter qualquer tipo de animal de estimação pode ajudar a reduzir as chances de alergias de crianças. Isso porque o contato com os bichanos fortalece o sistema imunológico.

Disponível em

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cienciaesaudef/2019/05/26/interna\\_ciencia\\_saude,757504/home-m-tem-predisposicao-genetica-para-ter-animais-de-estimacao-diz-es.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cienciaesaudef/2019/05/26/interna_ciencia_saude,757504/home-m-tem-predisposicao-genetica-para-ter-animais-de-estimacao-diz-es.shtml) Acesso 29/06/2019 21:30

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

---

Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental

Tema: O convívio dos humanos com animais nos espaços urbanos

---

### **Animal não é brinquedo**

*Roberta Larini*

Animal não é brinquedo. Sente frio, fome e medo. Têm sua própria linguagem, é dono de inteligência rudimentar. Não pode se defender sozinho. Portanto, não lancemos a ele raiva ou frustração. Não temos o direito de maltratá-lo.

A denúncia de maus-tratos está prevista no artigo 32 da Lei nº 9605/98, a Lei do Crime Ambiental. A prática de ato de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animal silvestre, doméstico ou domesticável, nativo ou exótico é crime passível de prisão sem fiança e multa. A pena pode aumentar um terço se ocorrer morte.

Abuso, abandono ou crueldade pode ser denunciado na delegacia próxima, em delegacia on-line ou Ministério Público. O homem ao abandonar ninhada, cão cego, idoso ou doente, infringe a lei. É crime a prática de experimento científico não assistido, pois concorre ao sofrimento. O agressor perderá classificação de réu primário e terá "ficha suja", quando indiciado. O atestado de antecedente criminal é prova robusta ao ingresso de cargo público, o candidato perderá a vaga, desde que evidente o ato criminoso registrado. Além da violência, outras ações são consideradas de maus-tratos: manter o animal acorrentado em local não-arejado, sem condições de higiene, desprotegido do sol ou das intempéries, e não alimentado diariamente. No Brasil não há estatística sobre o número de animais sofredores de maus-tratos embora ocorram formas de crueldade consentida, não vigiada em zoológicos particulares, farra do boi, rodeios, rinha de galo e briga de cães. Animais não são coisas, desprovidos de senso moral.

Nós o temos. O homem é responsável pela individualização, guarda e evolução das espécies. A tudo isso, Mahatma Ghandi predicou: "A grandeza de uma nação e seu progresso moral podem ser julgados pela forma como os animais são tratados".

*Escrivã da Delegacia Especializada para a Mulher de Novo Hamburgo/RS*

Disponível em: Jornal do Comércio

[https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/2016/05/opiniao/501469-animal-nao-e-brinquedo.html](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2016/05/opiniao/501469-animal-nao-e-brinquedo.html)) Acesso 29/06/2019 às 21:20

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

---

Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental

Tema: O convívio dos humanos com animais nos espaços urbanos

---

**Atividade Diagnóstica Oral**

**Código de identificação do aluno:** \_\_\_\_\_

**Produção de Texto Oral**

A partir da leitura dos textos e das discussões que fizemos sobre o tema *O convívio dos humanos com os animais nos espaços urbanos*, expresse sua opinião sobre a convivência do homem com os animais nas cidades. Em seguida, justifique-a, dizendo os motivos que o(a) levam a pensar dessa forma. Por fim, apresente propostas que possam contribuir para uma boa convivência entre humanos e animais nos espaços urbanos.

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

---

Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental

Tema: O convívio dos humanos com animais nos espaços urbanos

---

**Atividade Diagnóstica Escrita**

**Código de identificação do aluno:** \_\_\_\_\_

**Produção de Texto Escrito**

A partir da leitura dos textos e das discussões que fizemos sobre o tema *O convívio dos humanos com os animais nos espaços urbanos*, produza um texto expressando sua opinião sobre a convivência do homem com os animais. Em seguida, justifique-a, dizendo os motivos que o(a) levam a pensar dessa forma. Por fim, apresente uma proposta que possa contribuir para uma boa convivência entre humanos e animais nos espaços urbanos.

## APÊNDICE C – ALGUNS TEXTOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Inf. A5

Eu acho que eles fazem boa companhia em casa e se eu tivesse um cachorro eu iria passear por ele dois vezes e ter um cão é uma decisão que exige grande responsabilidade tem que alimentar, cuidar, brincar e espárcia e tem que levar até a veterinária dar vacina se tiver doente, parasitas mal e em yada e também (desparas) eles podem melhorar não bater, não deixar com fome, não espancar eles poderiam brincar com eles dar comida a eles e ter alguém que ache que não praça Bicho de rua, deu educação que são selvagens mas tem cachorros que tem domstios e tem educação tem cara e bom Bom.

Inf. A7

### Animais

Os animais deveriam ser tratados de forma diferente sem mau tratar porque é proibido maltratar animais.

Antigamente os animais não eram tão nobres como hoje antigamente eram usada para corações para e hoje eles tem mordomismo como: Pet shop, raças etc...!

Eu já tive um cachorro chamado Tutu ele corava muito ai agente mandava ele embora ai eu tive outro de mais de 10 dias gato. Alguns deles são: Mingau, Soid, feline, Chotato e Nereu. Meu pai quer ter aquário e eu quero comprar. E aqui em Termino.

Inf. A8

## A RESPEITO AOS ANIMAIS

EU ACHO MUITO ERRADO

AS PESSOAS QUE MAU-TRATA OS ANIMAIS E EU NÃO GOSTO DE VER NENHUM ANIMAL MORTO NA MINHA FRENTE EU ACHO MUITO LEGAL AS PESSOAS QUE CUIDAM E APOIAM OS ANIMAIS. EU TAMBÉM ACHO MUITO LEGAL AS PESSOAS QUE DÃO COMIDA PARA OS ANIMAIS DE RUA.

ENQUANTO AS PESSOAS QUE MAU-TRATAM OS ANIMAIS A MAIORIA DEVERIA SER PUNIDAS E ISSO QUE EU PENSO

Inf. A10

## Animais

Eu tenho uma cachorra chamada pipoca da e thora apso, eu amo todo o tipo de cachorro, gato etc. O animal que eu queria ter é um gato. Gatos são quietos, fofos, e muitos gatos e eles amam dormir, acho que minha cachorra parece um gato fica dormindo o dia inteiro e é muito preguiçosa, mais mesmo com isso tudo eu amo animais e acho que cada um deve ter um animal de estimação um mascote para cuidar, amar e ter como um filho(a). Mas elas não amam os animais e tratam como lixo deixam com fome, sede, medo e às vezes até batem o pior matam. Costado delas elas tem a mesma vida igual a gente.

Inf. A11

## CUIDAR DOS ANIMAIS

EU ACHO QUE TER UM CACHORRO É MUITO LEGAL PORQUE VÔCÊ PODE CUIDAR PODE LEVA PARA PASEAR PODE IR PARA BOMBA PODE VIAJA COM ELE OU COM ELA POR QUE TEM MUITAS PESSOAS QUE BATEM NOS CACHORROS ESPANCAIR, QUE MATAIR QUE JOGAR FORA QUE DAR O CACHORRO ETC. TAMBEM É MUITO LEGAL TER UM CACHORRO PORQUE VÔCÊ PODE CORTA O CABELO PODE PASEAR PODE MUI, PODE IR DONDE QUISER PODE IR PARA BOMBA PODE IR PARA BOMBA E QUE ELE PODE IR PARA AS COISAS PODE FAZER XIXI NA CAMA PODE FAZER COCO ETC MAIS ALISSA É LEGAL TER UM CACHORRO

Inf. A12

## Os Animais

Eu acho que os animais devem ter bem tratados porque tem gente que maltrata eles jogá ele na rua, mata, etc. e não dá comida direito não sei com ele.

Você pode ter qualquer animal, mas não é pra ter um animal pra maltratar ele, e pra cuidar bem dele não apanhar o animal e abandonar ele, bater nele, não dá comida.

Animal não é brinquedo!



## Inf. A28

IAE. ERR... BEM EU TENHO UMA CADELA QUE CHAMA-SE  
A PRINCESA, ELA É BEM LEGAL E FELIZ EU AMO MUITO  
ELA.

TEM ALGUNS PAISES QUE ESTÃO DEIXANDO VOCÊ  
SÓ ADOPTAR PORQUE VOCÊ NÃO COMPRO UM AMIGO.

MINHA AVÓ TEM 2 CACHORROS. ELA TINHA MAIS  
SÓ QUE ELA NÃO TINHA COMO CUIDAR DOS CACHORROS  
ENTÃO ELA DEU, INCLUSIVE A GRADUAÇÃO DA PRINCESA.

MAUS TRATOS É MUITO ERRADO E SE VOCÊ FAZ  
VOCÊ TEM QUE SER PRESO AGORA E SERIA  
AGORA SENÃO EU VOU TE ACHAR E TE DENUNCIAR  
É SÉRIO NÃO TO ZUANDO EU VOU TE DENUNCIAR.

MINHA CADELA TAVA OBFUSCADA UM TEMPO. NHO ATAS  
EU QUASE MORRI DE FRENTE CHORAR ELA É A COISA MAIS  
IMPORTANTE DA MINHA VIDA BEM SEGUNDA MAS EU AMO  
ELA.

## Inf. A29

## OS ANIMAIS FANTÁSTICOS

OS ANIMAIS PARA MIM OS ANIMAIS  
TEM QUE SE BEM TRATADOS COMO  
NÓS. TEM QUE LEVAR PAUVA SAIR  
PAUVA XIXI E COCO, TEM QUE BRINCAR  
SEM BEM ALIMENTADO, É DIFERENTE  
DE OUTRAS PESSOAS QUE MALTRATAM  
OS ANIMAIS QUE NÃO CUIDAM  
DOS ANIMAIS, DEIXAM ELES SEM  
COMIDA, SEM BRINCAR DEIXAM O ANIMAL  
NÃO CUIDADO, LARDO E ETC.  
EU ACHO QUE OS ANIMAIS SÃO  
FEITOS PARA VIVER COMO NÓS  
É MAL SEM TRATADOS MAL, TEM  
QUE BRINCAR MAS MALTRATAM.

1990 É O QUE EU FAÇO QUE  
TEM BOM SEM.

Inf. A33

## O meu cachorro

eu acho que os animais de-  
 vem ser tratados como um  
 alguém como todos nós  
 e não devem ser maltrata-  
 da nem machucados. Mais  
 agora eu não tenho mais cachorro  
 era quando eu tinha um  
 cachorro no passado  
 ele estava saltando de  
 uma festa e eu achei  
 um cachorro na rua e  
 peguei para mim  
 eu cuidava dele e tamde  
 a leriano pete capé  
 mais a dar rui atrás  
 dele e eu derolvi.  
 him

## APÊNDICE D – ALGUNS TEXTOS E ATIVIDADES DOS MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### Relato da aplicação da atividade do Módulo 1: Modos de organização do discurso: Do oral para o escrito

Essa primeira atividade de intervenção teve como objetivo possibilitar aos alunos a observação e a melhor compreensão do funcionamento da língua tanto na modalidade falada quanto na escrita. Para isso, reapresentamos o vídeo *A importância do convívio entre crianças e animais*, utilizado na atividade diagnóstica para introdução da temática da sequência de atividades. Em seguida, entregamos cópias da transcrição da conversa entre o garotinho, Felipe, e a veterinária, tratando sobre o tema. Encaminhamos a leitura do texto, buscando identificar a situação de comunicação em que está inserido, o grau de formalidade, os interlocutores envolvidos, a temática, como também a adequação ao contexto. Para o desenvolvimento da atividade, priorizamos o áudio, sem a projeção da imagem para os alunos. A cada fala, parávamos o vídeo para discutirmos a forma como o texto oral foi transcrito, a fim de despertar a atenção para alguns elementos: o que representavam as expressões L1 e L2; por que houve o emprego de reticências, de letras maiúsculas, os dois-pontos após algumas sílabas; a presença de repetições de algumas palavras e de correções; o emprego de expressões típicas da oralidade, entre outros. Ao longo da atividade, muitos alunos foram levantando hipóteses e sugerindo respostas para os questionamentos que fazíamos. De modo geral, a turma conseguiu responder a todos. Terminada essa etapa, organizamos grupos, de no máximo 4 componentes, para que fizessem a passagem o texto falado para o escrito, como se fosse uma entrevista a ser publicada em um jornal impresso. Nessa primeira atividade, portanto, pretendíamos observar os conhecimentos prévios de cada grupo sobre as especificidades da escrita, assim como se demonstravam conhecimento sobre marcas características da oralidade. Durante o desenvolvimento, os integrantes dos grupos discutiam entre si os procedimentos; alguns marcavam, previamente com marca-texto, os elementos que iriam eliminar; outros, dividiram o texto em partes para que cada componente ficasse responsável por cada uma delas. As dúvidas que iam surgindo eram explicadas para a turma ou para um grupo especificamente. A seguir, apresentaremos recortes da produção escrita de um grupo a fim de verificarmos os



tom de voz, alguns fragmentos de palavras, expressão indicativa do riso. No entanto, percebemos que os alunos não fizeram uso da vírgula e do ponto ao longo das falas. Apesar de durante as discussões sobre as características do texto transcrito, alguns alunos terem reconhecido os dois-pontos como indicativo de prolongamento da vogal, estes informantes ainda mantiveram os dois-pontos após “falar:”, pois, assim como alguns outros, acreditaram se tratar do sinal de pontuação e não de um símbolo para indicar o prolongamento da vogal. O grupo também não promoveu mudanças na coesão textual, eliminando as palavras repetidas, por exemplo, nem eliminou os marcadores conversacionais. No entanto, como resultado geral da atividade, pudemos observar que os alunos demonstram conhecimento quanto aos primeiros procedimentos de passagem do texto oral para o escrito propostos por Marcuschi (2010) e Fávero, Andrade e Aquino (2012), atendendo, ao nosso objetivo inicial que era identificar os conhecimentos prévios dos alunos envolvidos na pesquisa quanto ao reconhecimento dos modos de organização do texto oral e escrito e adequações necessárias à modalidade escrita. Cientes de que os alunos não atingiram todas as etapas propostas pelos autores citados, retomamos alguns recortes deste Módulo no Módulo 4, escrevendo-os no quadro, para introduzir a temática do emprego da pontuação, por exemplo, para que os alunos percebessem a importância desse recurso para tornar o texto mais adequado à modalidade escrita.

### **Relato da aplicação da atividade dos Módulos 2 e 3: As especificidades do texto escrito<sup>3</sup>**

Para a aplicação dos Módulos que tratam das especificidades do texto escrito, optamos por fazê-la em duas etapas. Na primeira, Módulo 2, desenvolvemos as atividades relativas às questões ortográficas. Na segunda, Módulo 3, foram feitas as relativas às questões da textualidade e da organização textual. A primeira etapa constitui, inicialmente, em expor os problemas que ocorrem com a pronúncia de certos fonemas na língua portuguesa e a interferência que isso pode causar na escrita. Em seguida, foram distribuídas cópias dos textos selecionados para tratar de cada um dos fenômenos fonético-fonológicos que podem resultar em erros ortográficos. Após a entrega dos textos, reproduzimos os áudios para que os alunos pudessem ouvi-los, fazendo a leitura simultaneamente. Nesse primeiro momento, objetivávamos apenas

que os alunos conhecessem os textos. Em um segundo momento, repetimos a reprodução dos áudios para que eles desenvolvessem as atividades propostas, que envolviam a escrita de vocábulos que poderiam apresentar erros motivados pela relação com a oralidade de acordo com o contexto. Para isso, elaboramos atividades em que o aluno deveria ouvir o poema e observar a pronúncia e a escrita das vogais em destaque, ouvir o áudio dos textos e preencher os espaços com as palavras que foram apagadas. As palavras apagadas nos textos englobavam os fenômenos da monotongação, da ditongação, da hipercorreção e do apagamento do R final. Um outro grupo de atividades objetivou abordar o apagamento dos morfemas indicadores de plural /s/ e a desnazalização do /m/ nas formas verbais. Para tratarmos desses assuntos, selecionamos textos informativos que apresentassem vocábulos, em cujos contextos poderiam acontecer tais fenômenos. Posteriormente, apagamos esses vocábulos, inserindo duas opções entre parênteses para que os alunos pudessem verificar a forma mais adequada a cada situação.

Os exemplos abaixo são ilustrativos dessas atividades:

[...] Nas atividades que vêm a seguir, então, nós vamos observar a pronúncia de algumas palavras que podem trazer dúvidas sobre a grafia, já que, costumamos pronunciá-las de forma diferente. Em seguida, você deverá escrever a forma como acha que elas estariam registradas no dicionário.

### Inf. A24

Texto escrito

#### O gato e a barata

Milôr Fernandes

A baratinha velha subiu pelo pé do copo quase cheio de vinho, que tinha sido largado a um canto da cozinha, desceu pela parte de dentro e esboçou a lambiscar o vinho. Dada a pequena distância, que nas baratas vai da boca ao cérebro, o álcool lhe subiu logo a este. Bêbada, a baratinha caiu dentro do copo. Debateu-se, bebeu mais vinho, ficou mais tonta, debateu-se mais, bebeu mais, foi lá mais e já quase morria quando de repente com o coração do gato doméstico que sorria de sua aflição, no alto do copo.

- Gatinho, meu gatinho - pediu ela -, me salva, me salva. Me salva que assim que eu sair eu deixo você me engolir inteira, como você gosta. Me salva.

- Você deixa mesmo eu engolir você? - disse o gato.

- Me saaaalva! - implorou a baratinha. - Eu prometo.

O gato virou o copo com uma patada, o líquido escorreu e com ele a baratinha que, assim que se viu no chão, saiu correndo para o buraco mais perto, onde caiu na gargalhada.

- Que é isso? - perguntou o gato. - Você não vai sair daí e cumprir sua promessa? Você disse que deixaria eu comer você inteira.

- Ah, ah, ah! - ria então a barata, sem poder se conter. - E você é tão imbecil a ponto de acreditar na promessa de uma barata velha e bêbada?

**Moral: Às vezes a autodepreciação nos livra do pelotão**

Disponível em: <http://pensamentosemformadepoesia.blogspot.com/2012/03/fabulas-fabulosa-de-milior-fernandes.html>

2. Preencha os espaços em branco com palavra que você acha que teria sido escrita no poema:

### Inf. A8

#### Texto escrito

#### PARAÍSO

Se esta rua fosse minha,  
eu mandava LADRILHA (ladriha/ ladrilhar),  
não para automóvel matar gente,  
mas para criança BRINCAR (brinca/ brincar).

Se esta mata fosse minha,  
eu não deixava DERRUBAR (derruba/derrubar).  
Se cortarem todas as árvores,  
onde é que os pássaros vão MORAR ? (mora/morar)

Se este rio fosse meu,  
eu não deixava POLUIR (polui/ poluir).  
Joguem esgotos noutra parte,  
que os peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu,  
eu fazia tantas mudanças  
que ele seria um paraíso  
de bichos, plantas e crianças.

José Paulo Paes/ <https://nuhtaradahab.wordpress.com/2011/12/03/jose-paulo-paes-poemas-para-brincar/>

#### RESPOSTAS

- Vá PLANTAR (planta/ plantar) batata.  
- Depois você descasca?

- Vá LAMBER (lamber/lambe) sabão.  
- Pois não. Mas me empresta a sua língua  
que a minha já está limpa.

- Vá VER (vé/ver) se eu estou na esquina.  
- Fui e nada vi: o bobo estava aqui.

- Vá CAÇAR (caçar/caça) sapo.  
- Cacei, aqui está: mande logo pro papo.

José Paulo Paes/ <https://nuhtaradahab.wordpress.com/2011/12/03/jose-paulo-paes-poemas-para-brincar/>

**Inf.A10**

Durante uma conversa descontraída, muitas vezes pronunciamos certos vocábulos de forma diferente daquela em que ele é registrado na escrita padrão. Por isso, se não pronunciarmos certos sons da palavra tendemos a não registrar na escrita a letra correspondente, como é o caso do **-s** e do **-m** no final de algumas palavras. As atividades propostas a seguir vão permitir que você fique atento a situações em que esses casos podem aparecer.

1. Nos textos abaixo, algumas palavras foram apagadas intencionalmente para que as reescreva na forma como você acha que elas estariam escritas originalmente. Todos eles foram retirados de *sítes* de revistas, por isso estavam expostos para serem lidos por públicos diversos.

**I.**  
**Patinetes**

“Em alta em várias \_\_\_\_\_ (cidade/cidades), o patinete também se tornou um produto estratégico não só em termos de mobilidade mas também em integração e na solução de cidades \_\_\_\_\_ (inteligentes/inteligente).”

[..]

Disponível em:

<http://recreio.uol.com.br/canal/noticias/>

<https://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2019/09/07/tim-da-poilers-do-5g-durante-o-hack-town-2019.html>

Acesso 08/09/2019 22h

**VI**

**Um grito pode provocar avalanches?**

Em teoria, sim, por causa da vibração das ondas sonoras (sonoras/sonora) do grito. Mas, na prática, é muito difícil que isso aconteça. Avalanches ocorrem (ocorre/ocorrem) quando uma camada de neve solta se separa do resto da base gelada da montanha. Elas surgem (surge/surgem) como resultado de uma turbulência mecânica, como a queda de uma árvore ou a passagem de um animal pelo local. Para que um grito seja capaz de causar uma avalanche, essa camada solta tem que estar muito instável. Até hoje não há provas de que isso já tenha acontecido.

A segunda etapa, consistiu em tratar das questões da textualidade e da organização textual. Para isso, elaboramos atividades que abordassem a

organização dos parágrafos e o uso da pontuação e dos recursos que auxiliam na coesão textual. Inicialmente, aplicamos uma atividade em que os sinais de pontuação foram apagados para que fossem recolocados.

1. Nos textos abaixo, as iniciais maiúsculas foram substituídas por letras minúsculas e os sinais de pontuação foram apagados e substituídos por colchetes. Leia-os com atenção, observando as pausas indicadas por esses símbolos. Em seguida, reescreva-os, empregando a vírgula ou o ponto, de acordo com as indicações abaixo. Não se esqueça também de empregar as iniciais maiúsculas no início das orações.

**Vírgula** – marca uma pausa de pequena duração.

**Ponto** – assinala a pausa máxima da voz depois de um grupo fônico; emprega-se para indicar o término de uma oração declarativa.

1.  
você não pode ter qualquer bichinho de estimação[ ] prefira sempre animais domésticos[ ] como cachorro[ ] gato ou peixinhos[ ] bichos selvagens podem ser perigosos[ ] mesmo quando são criados desde filhotes[ ] além disso[ ] eles não devem ser retirados de seu ambiente natural[ ]

[...]

Adaptado de REVISTA RECREIO. São Paulo: Abril, ano 1, n. 7, 27 de abril de 2000.

### Inf. A16

1.  
você não pode ter qualquer bichinho de estimação[ ] prefira sempre animais domésticos[ ] como cachorro[ ] gato ou peixinhos[ ] bichos selvagens podem ser perigosos[ ] mesmo quando são criados desde filhotes[ ] além disso[ ] eles não devem ser retirados de seu ambiente natural[ ]

*você não pode ter qualquer bichinho de estimação. Prefira sempre animais domésticos, como cachorro, gato ou peixinhos. Bichos selvagens, podem ser perigosos, mesmo quando são criados desde filhotes. Além disso, eles não devem ser retirados de seu ambiente natural.*

Na aula seguinte, tratamos da organização dos parágrafos. Iniciamos a aula com uma atividade em que dois textos, tratando de assuntos diferentes, foram embaralhados. Cabia, portanto, ao aluno compreender a temática abordada por cada um, separar as frases que os compunha e reescrevê-los empregando os conectivos que sugerimos em uma caixa de texto.

2. No trecho abaixo há dois parágrafos embaralhados. Reorganize-os, separando os períodos de acordo com o assunto a que se referem. Em seguida, empregue as palavras e expressões do quadro para garantir mais unidade entre as orações e deixar mais claro o sentido geral de cada parágrafo. Você pode fazer outras adaptações necessárias, como a eliminação de palavras repetidas, por exemplo.

Botar em prática uma alimentação saudável não é a tarefa mais fácil do mundo. Preservar o meio ambiente é um ato importante não só para a humanidade. Reduzir o consumo de plástico no dia a dia é fundamental para o meio ambiente. Ninguém vai pedir para vocês virarem a casaca para o vegetarianismo. Preservar o meio ambiente é um ato importante para todos os seres que habitam a Terra. Fãs de bifes, picanhas e hambúrgueres, precisam repensar suas preferências à mesa. Muitas cidades brasileiras já aboliram a sacola plástica no supermercado. É importante conhecer os últimos achados científicos sobre o impacto de economizar na carne vermelha para o bem da sua saúde.

Adaptado de

<https://saude.abril.com.br/bem-estar/menos-carne-mais-vegetais-igual-a-mais-saude/>  
<http://www.bioblog.com.br/a-importancia-da-preservacao-do-meio-ambiente/>

**mas – por isso - pois – porque – mas também**

**O meio ambiente**

---

**Os vegetais e a saúde**

---

**Inf. A19**

**O meio ambiente**

Preservar o meio ambiente é um ato importante não só para a humanidade, mas também para todos os seres que habitam a Terra, pois isto reduz o consumo de plástico no dia a dia. fundamental para o meio ambiente. por isso muitas cidades brasileiras já aboliram o uso de sacolas plásticas no supermercado!

Dando continuidade à organização dos parágrafos, na aula posterior, propusemos uma tarefa em que os parágrafos de um artigo de opinião foram embaralhados para que os alunos os reordenassem. Antes de iniciarmos, expusemos algumas características do texto de opinião, como o ponto de vista, os argumentos

favoráveis e contrários, a conclusão, assim como palavras e expressões que contribuem para a progressão do texto e para a construção de sentido. Como isso, pretendíamos que os alunos percebessem no artigo que seria lido o assunto abordado em cada parágrafo, a forma como se deu a progressão textual e a estrutura de um texto de opinião. Sugerimos que lessem, inicialmente, todo o texto, mesmo desordenado, para posteriormente numerar de acordo com a ordem adequada. Em geral, os alunos demonstraram facilidade em cumprir a tarefa.

3. Os parágrafos do texto abaixo foram embaralhados, numere-os de acordo com a ordem em que deveriam ser escritos para dar sentido ao texto:

### **Uma Proibição Necessária**

( )

Desse modo, os estudantes devem se conscientizar de que escola é sinônimo de aprendizagem, e que todo esforço deve ser feito para valorizar o processo de ensino e a figura do professor.

( )

Por outro lado, alguns entendem que o Estado não poderia proibir os celulares e bonés em sala de aula, visto que violaria o direito da pessoa de ir e vir com seus bens. No caso em análise, o direito da coletividade (alunos e professores) prevalece sobre o direito individual de usar o celular ou o boné na sala de aula.

[...]

Na aula seguinte, a tarefa aplicada pretendia que os alunos reescrevessem seus próprios textos, a fim de evitar o excesso de repetição de termos, procurando diversificar os recursos para estabelecer a coesão textual e inserindo os sinais de pontuação necessários. Para desenvolvê-la, utilizamos textos que os alunos produziram no início do ano letivo para atividades diagnósticas da turma. Esses textos eram narrativas feitas a partir de transcrição de tirinhas, na qual deveriam empregar apenas a linguagem verbal, como podemos verificar em um item que selecionamos a seguir:

4. Os textos abaixo foram adaptados de atividades desenvolvidas por vocês no início do ano letivo. Eles precisam ser reescritos para eliminar a repetição desnecessária de termos, substituir palavras e expressões típicas da oralidade e inserir os sinais de pontuação. Reescreva-os, fazendo as adaptações propostas.

I. A Magali saiu de casa ai ela estava com fome e ela falou HUM... E ela achou a árvore mais alta do limoeiro, ela tentou subir mas só que estava com suor no pé.

Quando o pé parou de suar ela conseguiu subir na árvore e ela comeu todas as maçãs, ela desceu e ela foi embora.

---



---

### Inf. A33

I.

A Magali saiu de casa ai ela estava com fome e ela falou HUM... E ela achou a árvore mais alta do limoeiro, ela tentou subir mas só que estava com suor no pé. Quando o pé parou de suar ela conseguiu subir na árvore e ela comeu todas as maçãs, ela desceu e ela foi embora.

SERTO DIA MAGALI SAIU DE CASA E NO MEIO  
DO CAMINHO ELA SENTIU FOME E ELA ACHOU UMA  
ARVORE MUITO GRANDE COM FRUTAS E ELA SUBIU  
NA ARVORE E COMEU TODAS AS FRUTAS E FOI  
EMBORA

Nesta atividade, os alunos apresentaram dificuldade quanto ao uso da pontuação e dos mecanismos para evitar a repetição de palavras. Por isso, na aula posterior, iniciamos as intervenções, escrevendo no quadro propostas de modificações feitas por três alunos para que, juntos, pudessemos esclarecer as dúvidas e auxiliá-los na reescrita dos textos. Durante esse procedimento, houve bastante participação e as sugestões iam sendo feitas ao mesmo tempo oralmente em que fazíamos as modificações com um pincel de cor diferente, até encontrarmos uma proposta de alteração que apresentasse mais clareza e coesão.

Na aula seguinte, propusemos uma atividade objetivava levar os alunos a produzirem um parágrafo cuja tipologia dissertativo-argumentativa fosse predominante, buscando preparar os alunos para a produção do texto de opinião. Assim, sugerimos temas para que os alunos definissem o ponto de vista, escrevessem duas justificativas que fundamentassem o ponto de vista e, em seguida, organizassem estas informações em forma de parágrafo.

5. Quando uma pessoa vai defender seu ponto de vista a respeito de um assunto, ela deve, inicialmente, definir o que realmente pensa sobre o tema. Em seguida, precisa selecionar as razões, ou seja, as justificativas que a levaram a tomar tal posição. Nesta atividade, portanto, apresentaremos alguns temas polêmicos para

que você apresente seu ponto de vista, acrescente duas justificativas para amparar sua posição e, em seguida, organize um parágrafo como essas informações.

Inf. A19	Inf. A21
<p>I. O tema: Adolescentes podem usar celular na sala de aula?</p> <p>Ponto de vista: <u>Eu concordo em partes com o uso do celular na sala de aula pelos adolescentes.</u></p> <p>Justificativas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. <u>É um atrapalho e desenvolvimento do aluno</u></li> <li>II. <u>É um ajuda, como pesquisas, trabalhos, cálculo.</u></li> </ol> <p>O parágrafo</p> <p><u>Eu concordo em partes com o uso do celular por adolescentes na sala de aula, pois usam para chamar as redes sociais, jogar músicas, mas por outra lado não são para tirar dúvidas, fazer pesquisas e trabalhos.</u></p>	<p>I. O tema: Adolescentes podem usar celular na sala de aula?</p> <p>Ponto de vista: <u>Os alunos não podem usar o celu</u></p> <p>Justificativas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. <u>Elas usam ficar só mexendo no celu</u></li> <li>II. <u>Elas poderiam ficar conversando pelo whatsapp e ficar na internet etc...</u></li> </ol> <p>O parágrafo</p> <p><u>Os alunos não podem usar o celular porque eles usam ficar só no celular e não usam para tirar dúvidas na sala, pois eles poderiam ficar conversando pelo whatsapp e ficar na internet etc...</u></p>

Essa atividade proporcionou um espaço de debate para a turma, pois os temas envolviam situações do cotidiano dos estudantes, como o uso do celular em sala de aula e o horário ideal para o início das aulas no turno matutino. Durante as discussões, fomos listando no quadro os argumentos favoráveis e contrários citados pelos alunos a fim de auxiliá-los para elaboração escrita do parágrafo.

#### Relato da aplicação da atividade do Módulo 4: Retextualização

Para fazer o processo de passagem do texto oral para o escrito, seguimos adaptamos as operações sugeridas por Marcuschi (2010) e Andrade, Aquino e Fávero, (2000, p. 110-111). Optamos por realizar esta tarefa utilizando o texto oral que cada aluno produziu na atividade diagnóstica. Assim, cada um recebeu a cópia do seu próprio texto transcrito. Em seguida, pedimos que realizassem a leitura do texto, identificando na transcrição do texto falado os seguintes dados: marcadores conversacionais; as marcas prosódicas (alongamento, hesitação, pausas, truncamentos); as repetições; as informações mais relevantes para produção de sentido no texto. Posteriormente, apresentamos as operações que deveriam ser seguidas para dar prosseguimento ao processo de retextualização, a eliminação dos marcadores conversacionais e das marcas prosódicas, apagamento das repetições, das redundâncias e das correções, introdução de estratégias de coesão, introdução dos sinais de pontuação e dos parágrafos, seleção lexical adequado ao texto escrito visando à aproximação da

formalidade. Dando prosseguimento à atividade, levamos o *notebook* e fone de ouvido para que cada aluno fosse à mesa do professor para ouvir seu próprio texto enquanto fazia a leitura do texto transcrito. Terminada esta etapa, os alunos iniciaram o processo de retextualização. A seguir, selecionamos dois exemplos que ilustram os procedimentos adotados pelos participantes:

**Texto oral**

**A10**

eu ~~eu~~ eu tenho uma cachorra, e... ela é muito legal então... ~~com~~ adote um cachorro (isso) porque ela é muito legalinha... e... todos os animais são legais... todos são divertidos... e... gostam de interagir com as pessoas... ~~eu~~ devia adotar um animalzinho... ~~eu~~ é muito legal ter um animalzinho... ~~eu~~ assim ~~é~~ legal... ~~eu~~ ~~deve~~ ~~adotar~~ ~~um~~ ~~cachorrinho~~ ~~ai~~... ou um gato... ~~deve~~ ~~adotar~~ ~~um~~ ~~gato~~... ~~deve~~ ~~adotar~~ ~~um~~ ~~gato~~... ~~deve~~ ~~adotar~~ ~~um~~ ~~gato~~...

**Texto escrito**

Eu tenho uma cachorra e ela é muito legal, então adote um animalzinho porque todos os animais são divertidos e gostam de interagir com as pessoas. Você devia adotar um animalzinho também! Adote um cachorro, gato, etc.

**Texto oral**

**A19**

Eu acho que os animais têm que receber todo amor e carinho. ~~Eu~~ sou contra qualquer tipo de maus-tratos, pois, eu amo todo tipo de animais, e também porque eu tenho duas cachorras, meu amor e meu carinho são todos para elas... porque eu não sou e nunca vou ser capaz de maltratar ~~elas~~ pois, eu amo muito elas... ~~elas~~ são meu xodoxinho, minhas filhas, ~~eu~~ por isso que eu nunca vou maltratar ~~elas~~, eu acho muito errado quem maltrata e deviam ser presos e nunca mais sair da cadeia.

**Texto escrito**

Eu acho que os animais tem que receber todo amor e carinho. Eu sou contra qualquer tipo de maus-tratos, pois eu amo todos os tipos de animais, e também porque eu tenho duas cachorras, e meu amor e carinho são para elas. Eu não sou e nunca vou ser capaz de maltratar elas, pois, eu amo muito elas, e não meus xodoxinhos, minhas filhas, por isso que eu nunca vou maltratar elas. É muito errado quem maltrata e deviam ser presos e nunca mais sair da cadeia.

Para finalizar esta etapa, na aula seguinte, levamos ao quadro trechos das passagens feitas pelos alunos, a fim de mostrarmos as estratégias que foram utilizadas para adequá-los à modalidade escrita da língua portuguesa.

### Relato da aplicação da atividade da Produção Final

Como forma de sensibilização dos alunos para a temática a ser abordada na Produção Final, lemos com os alunos a reportagem *Multa para quem levar animal de estimação*

à praia é debatida no ES, publicada do portal G1, e assistimos aos vídeos com entrevistas sobre o assunto. Após a leitura, apenas ouvimos o áudio com os entrevistados para que os alunos pudessem observar atentamente os argumentos contrários e favoráveis à questão polêmica apresentada pelo jornal sobre a proibição de levar ou não animais na praia. Durante esta etapa, parávamos os áudios para que os alunos também pudessem se manifestar. Após isso, entregamos o formulário para o registro do texto. Como essas duas aulas aconteceram na quarta-feira, na aula da semana seguinte, devolvemos os textos de cada aluno com as correções propostas para o encaminhamento da reescrita dos textos.

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

---

Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental  
Tema: Animais na praia devem ser proibidos?

---

### Falando de Animais...

#### **Multa para quem levar animal de estimação à praia é debatida no ES** 4-5 minutos

---

Os médicos alertam sobre os riscos à saúde e os veterinários sugerem uma área só para bichos. Em Vila Velha, os cães são proibidos e o G1 foi para à praia entender esse conflito.

Para os donos, passear com os cães na praia é uma diversão. Mas, para quem não curte os pets, a brincadeira pode ser um tormento. Os médicos alertam sobre os riscos à saúde de todos se os animais não são vacinados. Os veterinários sugerem uma área só para bichos. As prefeituras querem eles longe dos banhistas. O **G1** foi para a praia entender esse conflito.

O gerente de operações Max de Mello leva o cachorro Capitão duas vezes ao dia para brincar na areia da Praia de Camburi. Ele sempre vai com o filho.

“Sou a favor dos animais na praia, desde que seja com consciência, pois temos que estar sempre preocupados com a limpeza”, comenta.

Outra dona de animal de estimação que adora ir para praia é a advogada Gabriela Siqueira. Ela tem a Liz, uma cadelinha da raça maltês.

“Sou a favor de levar o cachorro à praia, porque é uma forma que a gente tem de interagir”, conta.

Mas nem todo mundo pensa como a Gabriela e o Max. O analista de sistema de sistemas Felipe Reis é contra animais transitarem na areia.

“Não acho que a areia seja o lugar apropriado para eles. A orla é um lugar ótimo, pois imagino que a areia possa ser um local propício para as doenças se proliferarem”. Apesar de o Max e da Gabriela curtirem essa diversão com os pets, o médico infectologista José Américo alerta que esse passeio pode ser um risco para humanos e animais de estimação.

A interação e a socialização ditas pela Gabriela são realmente muito importantes, segundo o Médico Veterinário Paulo Eduardo da Cunha, que defende a criação de uma parte exclusiva para os pets na praia.

A recomendação do veterinário é para que os donos levem os cães para passear somente no calçadão e não esqueçam da sacolinha para recolher as fezes. Além dos riscos à saúde, levar o animal de estimação para a areia da praia é uma infração, em Vila Velha.

Até este ano, a lei previa uma multa. Mas, agora, a legislação está sendo revista. E, enquanto ONGs de animais e a prefeitura negociam, moradores de Vila Velha serão apenas orientados pelos fiscais.

“Vamos ter agentes na praia orientando o pessoal sobre como se comportar nas vias públicas, praças e praias”, disse Maurício Guimarães, coordenador municipal de Bem-Estar Animal.

Ainda segundo Maurício, a prefeitura recebe diversas reclamações sobre a presença dos animais na praia. “Queremos reservar uma área para que os donos levem seus cachorros, tipo um pet park. Uma área de lazer para eles”.

Em Vitória, não há leis específicas para cães na praia. Na capital, existe apenas uma multa de R\$ 100 para os donos de cães sem coleira. A Serra também proíbe animais soltos e, apesar de não existir leis específicas, a prefeitura recomenda que os donos não levem os animais de estimação para a praia.

### **O que pode e o que não pode?**

Vitória	Animais só de coleira. Multa de R\$ 100
Serra	Prefeitura não recomenda a presença dos animais na praia, mas não há multa.
Vila Velha	Proibido cães, mesmo de coleira, na areia ou água da praia. Prefeitura estuda multa.

### **Doenças**

Bicho geográfico Causa coceira e irritação na pele

Bicho de pé Atinge os pés das pessoas e as patinhas dos cães.

**E você o que pensa disso? Pet na praia é legal?**  
Animais devem ser proibidos nas praias?

\* Texto adaptado, pois foram retirados os vídeos, as fotos e as legendas.

<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2018/11/25/multa-para-quem-levar-animal-de-estimacao-a-praia-e-debatida-no-es.ghtml>

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

---

Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental  
Tema: Animais devem ser proibidos nas praias?

---

**Produção de Texto Escrito Final**

**Código de identificação do aluno:** \_\_\_\_\_

**Animais devem ser proibidos nas praias?**

Imagine que você vá encaminhar um texto para ser exposto no mural da escola, em que alunos possam expressar sua opinião sobre temas polêmicos. O tema que você vai abordar é “**Animais devem ser proibidos nas praias?**”. Inicialmente, expresse na linha destinada ao título a sua opinião: **SOU A FAVOR** ou **SOU CONTRA**. Em seguida, elabore um texto de opinião, expressando seu ponto de vista sobre o tema e justifique-o, dizendo os motivos que o(a) levam a pensar dessa forma. Por fim, apresente propostas que possam contribuir para solucionar essa polêmica. Não se esqueça de revisá-lo para garantir que seus leitores o compreenderão, além de deixá-lo adequado às formalidades necessárias a um texto que se destina à publicação.

## APÊNDICE E – ALGUNS TEXTOS DA PRODUÇÃO FINAL

### Inf. A7

Podê ou Não?

Eu sou contra e a favor do proibir dos animais nas praias.

Quando leem de livros sobre os animais no praia, é o lugar, brincar com seu animalzinho e se divertir.

Por outro lado, o animal pode distribuir doenças na areia e na água, a pele do animal distribui doenças como: Coceira, irritação, bicho de pé e bicho geográfico, etc. Concordo com a ideia de fazer uma areia só para os animais.

Esquecer de muitas que ~~decompara~~ se pensar e acho que tem que dar só uma corrigida.

Se o animal for machado e controlado pelo veterinário.

É concordo se o prefeito colocar fincas e guarda para o bem estar do animal.

### Inf. A8

SOU A FAVOR

EU SOU A FAVOR DOS ANIMAIS PODEM FICAR NA PRAIA. DESDE QUE SEJA COM CONSCIÊNCIA, POR FAVOR QUE ESTÃO SEMPRE PRECUCUADOS COM A LIMPEZA, EU TAMBÉM ACHO QUE IR PARA A PRAIA PODE SER UMA FORMA MELHOR DE SE ENTREGAR COM O ANIMAL, MAS TAMBÉM O ANIMAL TEM QUE TER COM AS VACINAS EM NA PRAIA NÃO COMPROMETER A SAUDE DE NINGUEM POR QUE PODE TER UM RISCO PARA HUMANOS E ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO.

FOI SEMPRE RECOLHER AS FEZES DO CACHORRO

MAIS TAMBÉM TEM QUE TER MUITA ATENÇÃO COM CACHORROS MAIORES POR QUE PODE TER UM RISCO DO ANIMAL ATACAR UMA PESSOA. POR ISSO DEVE SEMPRE EVITAR PARA NÃO OCORRER ESSES RISCOS

## Inf. A10

Cachorros **NÃO** devem ir na praia  
 Sua pele não pode coçar no mar porque muitos tem  
 dengas e se eles mijarem ou caírem na areia  
 podem pegar dengas e é chato lavar o raso  
 e achar bico.

Mas se o dono vacinar o cachorro se ele  
 recolher areia e serio muito bom. Mas quando ninguém  
 vacina o cachorro e nem vacina. Por isso muitos  
 reclamam do cachorro na praia da praia.

Então se cada um tirar sua parte de  
 tirar o raso dos braços dos vacinas e lavar  
 a boca para recolher a areia fazer muitos  
 não mudar de ideia e vão começar a  
 aceitar as reclamações de estímulos nas  
 praias.

## Inf. A11

## DEFEVUS

na minha opinião eu acho que na praia  
 eles podem pegar uma parte da praia e os  
 patas dos animais podem causar na areia e  
 na água. Então também acho que não  
 precisa multar a pessoa só por que ela  
 levou seu animal para passear. Só  
 que quando a pessoa foi levar o seu  
 animal na praia não deixar que faça  
 xixi e caca na areia e na água porque  
 ele pode transmitir doença como  
 sarna de pé que atinge os pés das  
 pessoas e as patinhas dos cães e o  
 bicho geográfico causa coceira e  
 irritação na pele.



Inf. A29

EU SOU A FAION

Eu acho que a praia  
 é um lugar adequado para o  
 animal, porque tem espaço  
 e é um lugar adequado  
 para o cachorro e só você  
 se preocupar com  
 o xixi eo coco, além disso  
 acho muito bom levar o  
 cachorro a praia não só ma  
 manhã como também na  
 tarde, para cachorro e in  
 pedras também, isso que  
 eu acho. mas também é  
 muito importante se preocupar  
 com o animal e com as  
 pessoas.



## **ANEXOS**

### **ANEXO A – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO**

Queremos convidar seu/ sua filho(a) para participar da pesquisa “A interferência da oralidade na produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção” – do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, IFES, campus Vitória, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Agda Marina Cáo, orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Sandra Mara Mendes da Silva Bassani. Inicialmente, o(a) aluno(a) responderá a um questionário, tratando de temas pertinentes à leitura e à produção de textos orais e escritos, bem como de atividades diagnósticas orais e escritas, para que se possa verificar o perfil da turma quanto à interferência da oralidade na produção escrita de textos. Em nenhuma dessas etapas ele(a) terá sua identidade revelada, pois no questionário não haverá espaço para identificação, na produção de texto escrito haverá codificação e na produção oral, a gravação será utilizada apenas para transcrição, sendo, neste momento, usada a codificação para cada aluno. Participando desta etapa da pesquisa, seu/ sua filho(a) estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo desenvolver atividades que minimizem a interferência da fala na produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental II. Após a finalização do projeto de pesquisa, este material educativo será apresentado a outros alunos do curso do mestrado e a professores do Ifes, campus Vitória, e disponibilizado para uso público.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, uma vez que o questionário e os textos produzidos para diagnóstico não serão identificados nominalmente. Para uso de imagem e voz, nas etapas posteriores que envolvem as oficinas de intervenção desta pesquisa, utilizaremos formulário próprio de autorização específica para este fim.

Para qualquer outra informação, entre em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331 -2247.

**ANEXO B – CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO****Consentimento pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_,  
documento \_\_\_\_\_, responsável legal  
pelo(a) aluno (a) \_\_\_\_\_, do 6º Ano  
da EMEF MMM, da PMV, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e  
porque precisa da colaboração dos alunos e de seus responsáveis e entendi as  
explicações. Por isso, eu concordo que o(a) aluno(a) cidad(a) participe desta etapa da  
pesquisa, sabendo que não haverá nenhum tipo de remuneração por isso. Este  
documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela  
pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do(a) responsável

---

Assinatura da pesquisadora

## **ANEXO C – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

### **INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTOS**

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Prezada diretora,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética do IFES, apresento-lhe o projeto intitulado “A interferência da oralidade na produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção”, que estou desenvolvendo no Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS/ IFES campus Vitória.

A pesquisa tem como objetivo estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo desenvolver atividades que minimizem a interferência da oralidade na produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental II, contribuindo assim com o ensino de Língua Portuguesa nesta etapa da escolarização.

Para esta pesquisa, tomarei como sujeitos os alunos do 6º Ano do turno matutino desta escola.

A coleta de dados será feita por meio de questionário e aplicação de atividades diagnósticas. Inicialmente, o aluno(a) responderá a um questionário, tratando de temas pertinentes à leitura e à produção de textos orais e escritos, bem como de atividades diagnósticas orais e escritas, para que se possa verificar o perfil da turma quanto à interferência da fala na produção escrita de textos. Em nenhuma dessas etapas ele(a) terá sua identidade revelada, pois no questionário não haverá espaço para identificação, na produção de texto escrito haverá codificação e na produção oral, a gravação será utilizada apenas para transcrição, sendo, neste momento, usada a

codificação para cada aluno. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa. Os resultados serão disponibilizados no relatório final da dissertação, podendo também ser divulgados por meio de artigos científicos em eventos destinados à divulgação científica.

Para as etapas de desenvolvimento das oficinas de intervenção, utilizaremos um requerimento próprio de autorização específica para este fim.

Sem a sua colaboração, esta pesquisa estará inviabilizada. Por isso, solicito sua autorização para realizar tais atividades e utilizar os dados coletados. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

Agda Marina Cáo

**ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa “A interferência da oralidade na produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção”, que a professora Agda Marina Cáo realiza com o projeto de Mestrado em Letras no PROFLETRAS/ IFES, campus Vitória. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, com os quais a pesquisadora se comprometeu. Em vista disso, autorizo a realização desta etapa da pesquisa, bem como a utilização dos dados coletados para pesquisa citada.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Diretora: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da diretora

## ANEXO E - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
1. Indicação dos falantes	Os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional	H28 M33 Doc. Inf.
2. Pausas	...	não... isso é besteira...
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	ela comprou um OSSO
4. Alongamento de voz	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	eu não tô querendo é dizer que... é: o eu fico até:: o: tempo todo
5. Silabação	-	do-minadora
6. Interrogação	?	ela é contra a mulher machista... sabia?
7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	( ) (ininteligível)	bora gente... tenho aula... ( ) daqui
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	eu... pre/ pretendo comprar
9. Comentário do transcritor	(( ))	M.H... é ((rindo))
10. Citações	“ ”	“mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissão de madrinha agora mermo”
11. Superposição de vozes	[	H28, é... existe... [você ( ) do homem M33 [pera aí... você acha... pera aí... pera aí
12. Simultaneidade de vozes	[[	M33. [[mas eu garanto que muitas coisas H28. [[eu acho eu acho é a autoridade
13. Ortografia		tô, tá ahã, mhm

Fonte: DIONÍSIO, 2004, p. 76.