



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

KARINA RODRIGUES DA COSTA

AS FORMAS NOMINAIS NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:

Chico Bento aprende a escrever

Montes Claros/MG

2018

Karina Rodrigues da Costa

AS FORMAS NOMINAIS NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:

Chico Bento aprende a escrever

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual
de Montes Claros como requisito parcial para obter o título
de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Maria do Socorro Vieira Coelho

Versão liberada em 21/08/2018.



Maria do Socorro Vieira Coelho

Montes Claros/MG
2018

C837f Costa, Karina Rodrigues da.
As formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II [manuscrito] : *Chico Bento aprende a escrever* / Karina Rodrigues da Costa. – Montes Claros, 2018.
212 f. : il.

Bibliografia: f. 191-199.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho.

1. Ensino de língua materna. 2. Oralidade e escrita. 3. Sociolinguístico educacional. 4. Proposta didática. 5. Chico Bento. I. Coelho, Maria do Socorro Vieira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título: *Chico Bento aprende a escrever*.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



KARINA RODRIGUES DA COSTA

As formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Vieira Coelho – Orientadora (Unimontes)

Prof.ª Dr.ª Caroline Rodrigues Cardoso (SEEDF)

Prof.ª Dr.ª Liliane Pereira Barbosa (Unimontes)

Montes Claros (MG), 23 de abril de 2018.

*A minha eterna gratidão a Maria Eliene, minha querida mãezinha,
que partiu tão cedo, mas me deixou coragem para questionar
realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque sempre está ao meu lado, mesmo nos momentos em que minha fé é pouca, dando-me força, empenho e coragem para vencer todos os desafios que me são impostos.

A minha mãezinha, Maria Eliene, *in memoriam*, minha melhor amiga, meu apoio, minha inspiração e meu exemplo de ser humano. Ela presenciou o início deste trabalho, porém não pôde estar aqui para vê-lo concluído. Sei, contudo, que está no céu, feliz e orgulhosa de mim. Amor eterno.

A minha orientadora, professora Maria do Socorro Vieira Coelho, por acreditar em um potencial que nem eu mesma acreditava ter; por não me deixar desistir e por partilhar seu amplo conhecimento no árduo percurso desta pesquisa; por ser, em alguns momentos, conselheira, confidente e amiga. Foi um privilégio tê-la como orientadora.

Aos meus irmãos João e Jânison, minha cunhada Ana e minhas sobrinhas Ana Karla, Maitê e Helena que, mesmo distantes, carregam meu coração com amor.

Aos meus amigos queridos Ana Amélia, Leideana, Ronaldo, Mádia e Vanúcia, por me darem suporte durante este período e por serem essas pessoas maravilhosas enviadas por Deus para cuidar de mim e não me deixar cair, quando nada parecia fazer sentido.

A “panelinha”, Adriana, Clarice e Renata, minhas queridas colegas de mestrado que, na verdade, se tornaram amigas/irmãs, conselheiras, confidentes e companheiras, nos momentos de angústia, devido ao árduo trabalho com a leitura e escrita. E, também, por não me deixarem desistir.

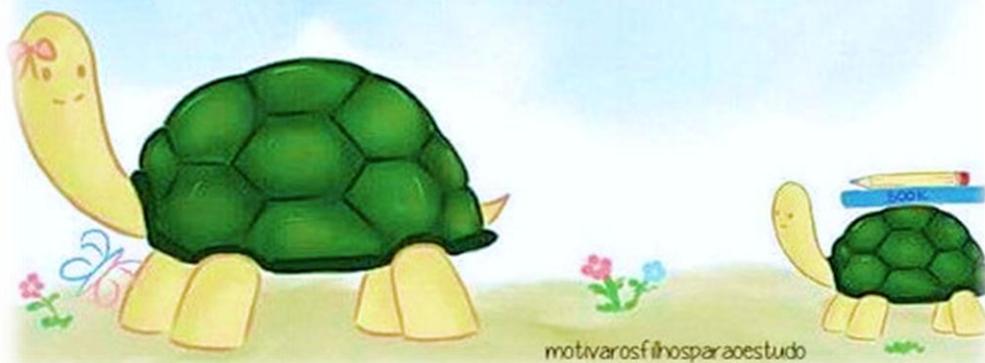
A todo o corpo docente do Mestrado Profissional em Letras, pelo conhecimento partilhado.

Aos funcionários da Escola Estadual São Francisco, local onde realizei minha pesquisa, em especial a Aimee, pelas “dicas” e pela disponibilidade de sempre; aos pais dos alunos, por consentirem que seus filhos participassem deste estudo, e aos queridos alunos do 9º ano A, protagonistas desta pesquisa.

Por fim, a todos que, de algum modo, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Não importa que uma criança aprenda devagar. O que importa é que a encorajemos a nunca desistir.

Robert John Meehan



1

¹ Disponível em: <<https://images.search.yahoo.com/=no+importa+que+uma+cria+aprenda+devagar>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

RESUMO

A escrita considerada culta constitui um dos meios para a inserção do homem na sociedade como agente crítico, participativo e transformador. Uma das missões da escola é facilitar aos alunos o acesso à norma padrão e à diversidade linguística. Por essas razões, o objeto de estudo desta dissertação é o estudo sobre o uso das formas nominais infinitivo, gerúndio e particípio, na escrita de alunos. Definiu-se como um dos objetivos contribuir para a melhoria do Ensino da língua portuguesa nas escolas públicas, e, para isso, seria necessário elaborar uma proposta didático-pedagógica com estratégias adequadas e eficientes. Para alcançar esses objetivos, a investigação contou com o suporte das teorias sobre Fonologia e daquelas que abordam a influência da oralidade na escrita. Algumas questões norteadoras sobre a estruturação do registro das formas nominais de verbos do português, na produção escrita dos alunos, foram formuladas para verificar a possível influência da fala nessa escrita, e os processos fonológicos recorrentes nos registros da escrita dos aprendizes pesquisados. Porque as evidências vêm mostrando que as atividades em sala de aula fracassaram em desenvolver a escrita a contento, três hipóteses foram levantadas e, no final desta investigação, duas foram comprovadas totalmente e uma o foi apenas parcialmente, como demonstra a análise dos dados compilados. Em relação à abordagem, a metodologia usada foi a bibliográfica e, no que tange aos procedimentos, a pesquisa de campo, especificamente, a pesquisa-ação foi selecionada, porque demanda a identificação e a descrição de um problema, uma teoria e prática, além de propor a criação de uma intervenção que aja, efetivamente, sobre o problema, com vistas à sua solução. O *corpus* da pesquisa são os alunos do 9º ano da Escola Estadual São Francisco, em Ibiaí, Minas Gerais. Os resultados obtidos revelaram a presença significativa da oralidade na escrita desses aprendizes e sua dificuldade em produzir textos na norma culta escrita, o que deve, como provam os dados, à sua tentativa de sistematizar sua escrita. Com base nesses resultados, desenvolveu-se uma proposta de intervenção pedagógica com estratégias para melhorar a escrita dos discentes, no que tange à norma culta, e, assim, contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa do Brasil. Neste sentido, a pesquisa ainda sugere aos educadores uma reflexão cuidadosa sobre sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Oralidade e escrita. Sociolinguística Educacional. Proposta didática. Chico Bento.

ABSTRACT

Pattern writing is one of the essential tools for the insertion of man in society as a critical, participatory and transformative agent. One of the school missions is to facilitate students' access to both the pattern language and the linguistic diversity. Therefore, in this dissertation, the main thesis is the use of the infinitive, gerund and participle nominal forms in the writing of students. One of the objectives was to contribute to the improvement of the Portuguese language teaching in public schools, and, to accomplish such a goal it would be necessary to elaborate a didactic-pedagogical proposal with adequate and effective pedagogical strategies. To achieve such goals, the investigation was supported with linguistic theories on Phonology and those which approach orality influence in writing. Some guiding questions about the structuring of the register of Portuguese verbs nominal forms in students' writing production were formulated on the possible influence of speech in this writing and on the recurrent phonological processes in the registers of the written forms of the studied students. Because evidences have shown that classroom activities have failed to develop writing to content, three hypotheses have been raised and, at the end of this investigation, two proved true and one was partially confirmed, as evidenced by the analysis of the data compiled. As to its approach the methodology used was the the bibliographic and in what procedures are concerned the field research, specifically the research-action, was selected as the latter requires the identification and description of a problem, combines theory with practice, besides proposing the creation of an intervention that acts effectively upon the problem, aiming at its solution. Research *corpus* was composed by 9th grade students at the São Francisco State School, in Ibiaí – state of Minas Gerais. Results obtained revealed the significant presence of orality in students' writing and their difficulty in producing texts in learned writing, but due to their attempt to systematize their writing. Based upon these results, a proposal of pedagogical intervention was developed with strategies to improve learners' writing with the written norm, and thus contribute to the improvement of the the Portuguese language teaching in Brazil. In this sense, research still suggests educators a careful reflexion on their own pedagogical practice.

Keywords: Mother tongue teaching. Speech and writing. Educational Sociolinguistics. Didactic proposal. Chico Bento.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tirinha do Armandinho.....	52
Figura 2 - 1ª edição da revista Chico Bento (1982)	55
Figura 3 - Evolução da personagem Chico Bento.....	56
Figura 4 - Capa da primeira edição da revista Chico Bento Moço.....	57
Figura 5 - História curtinha - Chico Bento.....	59
Figura 6 - Formas das nuvens - Chico Bento.....	61
Figura 7 - Contínuo Chico Bento - Chico Bento Moço.....	62
Figura 8 - O nosso pai é o mesmo: papai do céu.....	67
Figura 9 - Chico Bento Moço passa no vestibular.....	68
Figura 10 - Mapa de Ibiaí - MG.....	74
Figura 11 - Imagem de Ibiaí - Montes Claros - Belo Horizonte.....	74
Figura 12 - Foto de Ibiaí via satélite.....	75
Figura 13 - Escola Estadual São Francisco.....	76
Figura 14 - Refeitório da escola.....	76
Figura 15 - Quadra poliesportiva da escola.....	77
Figura 16 - Biblioteca da escola.....	77
Figura 17 - Sala de aula da escola.....	78
Figura 18 - Texto 24 / Aluno X24: Atividade1.....	86
Figura 19 - Texto 26 / Aluno Z26: Atividade1.....	88
Figura 20 - Texto 31 / Aluno E31: Atividade1.....	90
Figura 21 - Texto 10 / Aluno J10: Atividade 2.....	93
Figura 22 - Texto 24 / Aluno E31: Atividade 3.....	95
Figura 23 - Atividade para produção textual diagnóstica.....	96
Figura 24 - Página inicial do <i>site Pixton</i>	120
Figura 25 - Os três contínuos pelos alunos do 9º ano.....	149
Figura 26 - Alunos do 9º ano fazendo atividade sobre as formas nominais do verbo.....	150
Figura 27 - Alunos do 9º ano refaccionando textos.....	151
Figura 28 - Etapa 1 - Aluno A27: Atividade 2 - Parte 1.....	157
Figura 28 - Etapa 1 - Aluno A27: Atividade 2 - Parte 2.....	158
Figura 29 - Etapa 1 - Aluno N14: Atividade 2.....	160
Figura 30 - Etapa 2 - Aluno D30: Atividade 4.....	162
Figura 31 - Etapa 2 - Aluno P16: Atividade 4.....	164

Figura 32 - Etapa 2 - Aluno A27: Atividade 5.....	166
Figura 33 - Etapa 2 - Aluno K37: Atividade 5.....	168
Figura 34 - Etapa 3 - Aluno M13: Atividade 7 - Parte 1.....	170
Figura 34 - Etapa 3 - Aluno M13: Atividade 7 - Parte 2.....	171
Figura 35 - Etapa 3 - Aluno A1: Atividade 7 - Parte 1.....	173
Figura 35 - Etapa 3 - Aluno A1: Atividade 7 - Parte 2.....	174
Figura 36 - Etapa 3 - Aluno I35: Atividade 7 - Parte 1.....	176
Figura 36 - Etapa 3 - Aluno I35: Atividade 7 - Parte 2.....	177
Figura 37 - Etapa 3 - Aluno T20: Atividade 8.....	180
Figura 38 - Etapa 3 - Aluno E5: Atividade 8.....	182
Figura 39 - Etapa 3 - Aluno Z26: Atividade 8.....	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de escolaridade dos pais dos alunos.....	80
Gráfico 2 - Frequência de leitura de livros literários pelos alunos.....	81
Gráfico 3 - Como você considera o modo como utiliza a língua portuguesa?.....	82
Gráfico 4 - Comparação do total de formas nominais encontradas entre as fases diagnóstica e interventiva.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma para a aplicação da Proposta Didático-Pedagógica.....	140
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sistematização dos fenômenos linguísticos encontrados.....	98
Tabela 2 - Sistematização das formas nominais encontradas nos textos.....	101
Tabela 3 - Sistematização dos usos das formas nominais ocorridos na Proposta Didático-Pedagógica.....	154

SUMÁRIO

PANORAMA DA PESQUISA.....	14
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 Fonologia e ensino.....	22
1.2 Fonologia, variação e ensino.....	28
1.2.1 <i>Formas nominais do verbo: infinitivo, gerúndio e particípio</i>	31
1.2.1.1 <u>Abordagem tradicional das formas nominais do verbo</u>	31
1.2.1.2 <u>Abordagem linguística das formas nominais do verbo</u>	34
1.3 Sociolinguística Educacional, variação e ensino.....	42
1.4 Breve histórico das histórias em quadrinhos (HQ) no Brasil.....	50
1.4.1 <i>Turma do Chico Bento</i>	52
1.4.2 <i>O falar caipira de Chico Bento</i>	55
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA.....	70
2.1 Procedimentos metodológicos.....	70
2.2 Universo da pesquisa.....	73
2.2.1 <i>Sujeitos da pesquisa</i>	79
CAPÍTULO 3 OS USOS DAS FORMAS NOMINAIS NA ESCRITA DOS ALUNOS.....	84
CAPÍTULO 4 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: ANÁLISE E REFLEXÕES.....	105
4.1 A refacção nas atividades de produção textual escrita.....	107
4.2 Descrição da Proposta Didático-Pedagógica.....	111
4.2.1 <i>Relatos da Proposta Didático-Pedagógica</i>	140
4.2.2 <i>Análise dos dados obtidos na Proposta Didático- Pedagógica</i>	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS.....	191
APÊNDICE A: CÓDIGOS DE CORREÇÃO PARA REFACÇÃO DE TEXTOS	200
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA O RESPONSÁVEL PELO ALUNO.....	201
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PERFIL DO ALUNO.....	204
APÊNDICE D: LISTA DAS REVISTAS EM QUADRINHOS UTILIZADAS NA PESQUISA.....	209
ANEXO A: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS.....	210
ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	211

PANORAMA DA PESQUISA

A linguagem faz parte da vida do ser humano. É por meio dela que o sujeito desenvolve diversificadas atividades no seu cotidiano, ao longo de sua existência. A habilidade da fala é inerente ao ser humano, que já nasce com a capacidade para adquirir uma língua, comunicar-se e, conseqüentemente, interagir no meio em que se insere. Apesar de o sujeito necessitar dos estímulos de outras pessoas para o desenvolvimento da fala, para a aquisição da escrita são necessárias competências e orientações de profissionais que já dominem tal conhecimento.

As dificuldades para a aquisição da modalidade escrita da língua se manifestam quando, ao ingressar na escola, para desenvolver as competências necessárias para adquirir a leitura e a escrita, o estudante se depara com desafios diversos como práticas pedagógicas inadequadas, professores com pouco conhecimento teórico adequado e situações preconceituosas em relação às variedades linguísticas, que muitas vezes não são superadas e podem vir a causar o fracasso, do processo de ensino e aprendizagem. Por essas razões, muito se tem discutido sobre como ocorre o processo de aquisição das competências em e o desenvolvimento da leitura e escrita.

Diante de tais fatos, e por meio de pesquisa documental em relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa - (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2012), percebemos que significativa parcela da população ainda apresenta grandes dificuldades para a compreensão da leitura e sistematização da escrita. Isso se deve, em parte, a condições sociais e fatores linguísticos, tais como o baixo nível de escolarização das famílias, e ao emprego de metodologias inadequadas nas escolas, durante o processo de aquisição desses saberes.

Segundo informações do Pisa (OCDE, 2012), estudantes que não alcançam as expectativas sociais de compreensão e o domínio da escrita podem tornar-se depressivos e ter baixa autoestima ou, ainda, evadir-se da escola, uma vez que não conseguem aprender e, muitas vezes, transformam-se em motivo de discriminação dos colegas.

Um fator relevante para o sucesso ou fracasso do aluno, durante o aprendizado da língua escrita, é o preconceito linguístico que se perpetua na sociedade e nas escolas brasileiras. No contexto escolar, tal preconceito configura-se, quando o professor discrimina ou desconsidera a variedade linguística que a maioria dos discentes já possui ao chegar à escola, em vez de agregá-la ao processo de ensino da escrita.

Na verdade, ao chegar à escola, o aprendiz já vivenciou diversas práticas sociais de letramento e traz uma linguagem própria que aprendeu nas relações sociais com sua família e com sua comunidade. Cabe, então, ao professor saber utilizar tais conhecimentos, valorizando-os como parte integrante dos saberes linguísticos do discente, embora, por vezes, esse conhecimento não contemple a norma padrão. No entanto, isso não significa que a escola não deva ensinar a norma culta; deve fazê-lo, sim, pois, esse é um dos seus papéis, porém há, também, que se trabalhar para que as demais variedades sejam conhecidas e orientar o aluno a adequar cada variedade à situação de uso pertinente.

O indivíduo que domina as complexas habilidades da fala, da leitura e da escrita, normalmente, tem grandes chances de inserir-se como sujeito agente, crítico, participativo e transformador do meio em que vive. Por isto, entendemos que a linguagem se configura não apenas como instrumento de comunicação, mas também de aquisição de conhecimento, uma das riquezas que o ser humano possui. Dessa forma, é papel primordial da escola criar possibilidades de desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, pois, por intermédio dessas habilidades, o aluno será capaz de adquirir o conhecimento necessário para inserir-se nas diversas práticas sociais de letramento, no decorrer de sua vida.

Diante do exposto e da detecção de problemas na produção textual escrita dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual São Francisco, localizada em Ibiaí/Minas Gerais (MG), propomos, nesta pesquisa, um ensino de língua materna (LM) significativo, eficiente e adequado ao perfil e às necessidades dos alunos, a partir da descrição e análise do modo como as formas nominais não convencionais são utilizadas na escrita desses discentes. O registro inadequado dessas formas constituiu fator de significativa contribuição para detectarmos os desvios de escrita da norma culta observados nos textos daqueles alunos e, a partir dessa descrição, elaboramos uma proposta didático-pedagógica para tratar de tal fenômeno linguístico.

Nossa proposta de intervenção pedagógica explorou as duas modalidades da língua, a oral e a escrita, porquanto, além da importância de se estudar e se descrever a língua falada pelos alunos do 8º ano, foi através dessa descrição que compreendemos melhor as escolhas linguísticas feitas pelos discentes e tivemos condições de orientá-los, de forma eficaz, para utilizarem a modalidade escrita a contento.

Neste trabalho, adotamos a definição de Faraco (2008, p. 40) para o termo “norma culta” que, para ele, “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem, habitualmente, no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. O referido autor afirma que, nos estudos linguísticos, é necessário qualificar “norma” para

se distinguirem, com mais precisão, os diversos modos sociais de falar e de escrever a língua, de acordo com sua heterogeneidade e a norma culta, por estar vinculada a usos monitorados e a práticas da cultura escrita é considerada uma variedade de prestígio social e valor. Já as demais normas são rotuladas pejorativamente, pela maioria das pessoas, sendo seus falantes estigmatizados socialmente.

Considerando tais aspectos, é essencial que a escola trabalhe para que o aluno adquira a norma culta, pois, é através dela que ele se posicionará socialmente, desenvolverá a leitura e a escrita de forma crítica, ciente da função social da linguagem, nos diversos contextos de letramento. Contudo, é também necessário que a escola seja uma constante multiplicadora da valorização das variedades do português brasileiro.

Sob essa perspectiva, para o desenvolvimento desta investigação, adotamos, além da pesquisa bibliográfica e documental, no que se refere à abordagem, em relação aos procedimentos, utilizamos da metodologia pesquisa de campo a pesquisa-ação, porque esta exige a identificação e a descrição de um problema, alia a teoria à prática, além de propor a criação de uma intervenção que aja eficazmente sobre o problema, objetivando solucioná-lo. Nesse caso, levamos em conta que os alunos em questão já se encontram no penúltimo ano do Ensino Fundamental II e precisam abandonar a crença de que teriam vencido as etapas de aprendizagem anteriores e de que estão aptos a lidar, convincentemente, com a escrita e a leitura para ingressarem no Ensino Médio e a prosseguirem rumo ao Ensino Superior, quando, na verdade, isto não é fato.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), doravante PCNs, ao produzir textos escritos, o aluno do 8º ano do Ensino Fundamental II deverá ser capaz de redigir textos de diferentes gêneros, estruturando-os de maneira a garantir a:

- a. relevância das partes e dos tópicos, em relação ao tema e aos propósitos do texto;
- b. continuidade temática;
- c. explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
- d. explicitação de relações entre expressões, mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos) que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- e. realização de escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;

- f. utilização, com propriedade e desenvoltura, dos padrões da escrita, em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- g. análise e revisão do próprio texto, em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar bem escrito o texto produzido.

No entanto, observamos, cada vez mais, que há alunos concluindo o Ensino Fundamental II, sem conhecer, satisfatoriamente, as propriedades da escrita. Por essa razão, torna-se indispensável uma ação, por parte do professor, capaz de habilitar o discente para as competências necessárias à progressão, mediante êxito alcançado nos estudos, tal como advertem Cagliari e Giovani (2015, p. 32): “O professor é a peça mais importante da escola. Se ele não funcionar, o mecanismo fica comprometido. O fracasso do aluno deve ser encarado também como o fracasso do professor, da escola, do material didático, dos métodos de ensino e de aprendizagem”.

Em relação a esse fracasso apontado pelos autores, há uma percepção geral de que, nos últimos anos, a situação parece ter se agravado, em que pesem os esforços redobrados dos educadores e da comunidade escolar. Nossa prática como professora de língua portuguesa tem nos mostrado que o ensino para o desenvolvimento eficaz da leitura e da escrita vem se tornando cada dia mais difícil e, embora muitos professores dessa área de ensino estejam em aprendizado constante, em busca de conhecimentos e práticas que intermedeiem o trabalho com o ensino da língua, nossos esforços parecem estar sendo empreendidos em vão, pois, ainda não conseguimos chegar a um consenso sobre o ensino da modalidade escrita da língua que, desejamos, seja satisfatório, isto é, um ensino de língua materna que capacite os alunos a se inserirem nas diversas práticas de letramento da sociedade, utilizando, com competência, a língua oral e a escrita.

Com base nessas observações, acreditamos com o desenvolvimento desta pesquisa, ser possível promover o aprimoramento da escrita culta dos alunos, do 8º ano do Ensino Fundamental II, por meio de um trabalho com o gênero gibi, especificamente os do *Chico Bento* e do *Chico Bento Moço*, da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, apontando a ocorrência concomitante das variedades culta e rural do português brasileiro e a influência que a oralidade exerce na escrita, uma vez que os alunos em questão apresentam traços significativos da oralidade na escrita, como, por exemplo, *atrupeçar* (tropeçar), *falano* (falando) e *pega* (pegar).

Entre os fenômenos gramaticais detectados, está o registro inadequado das formas nominais do verbo, assim denominadas, por não expressarem em si mesmas o tempo e modo verbais, e se aproximarem de um substantivo, adjetivo ou advérbio, e por terem sua classificação modal e temporal determinada pelo contexto em que estão sendo usadas (CUNHA; CINTRA, 2001). Os alunos constituintes do *corpus*, público-alvo desta pesquisa, normalmente, utilizam essas formas nominais na oralidade, no entanto, no momento de registrá-las por escrito, apresentam muitas dificuldades.

Levando tudo isso em consideração, e, principalmente o registro inadequado das formas nominais do verbo, como descrito no parágrafo anterior, levantamos as seguintes questões:

1. Qual é a estruturação e como são registradas as formas nominais não convencionais da língua portuguesa encontradas na produção escrita dos alunos?
2. A escrita das formas nominais do verbo sofreu influência da fala?
3. Que processos fonológicos estão envolvidos nos registros das formas nominais da escrita dos alunos desta pesquisa?

Nesta investigação, desenvolvemos uma proposta didático-pedagógica que inclui estratégias para o aprimoramento da escrita conforme a norma culta, porque a prática em sala de aula tem apontado que as atividades desenvolvidas pelos professores, no que se refere ao ensino da produção escrita, não têm alcançado bons resultados.

Assim sendo, formulamos três hipóteses que, ao final desta pesquisa, deverão ser confirmadas ou refutadas.

Hipóteses

1. A variedade não padrão falada pelos alunos em questão exerce influência significativa em sua escrita.
2. Os alunos escrevem inadequadamente as formas nominais do verbo: infinitivo, gerúndio e particípio, por desconhecerem as normas de escrita culta da língua portuguesa.
3. Um trabalho com o uso das revistinhas selecionadas, por conterem uma linguagem próxima e/ou semelhante à falada naturalmente pelos informantes, facilitará a aquisição da variedade culta.

Ressaltamos que as dificuldades enfrentadas pelos professores da língua portuguesa, nas escolas em geral, mas, especificamente, na rede pública de ensino, têm sido tema de várias pesquisas e discussões nos últimos anos. Muitos projetos foram criados, novos planos traçados, atividades – ditas inovadoras – produzidas, mas o desenvolvimento e aprimoramento da escrita ainda é questão preocupante de professores e especialistas da área. Esses estudos e essas pesquisas constantes, por parte desses profissionais, são de grande importância, para se encontrarem alternativas que ajudem esses alunos que não conseguem desenvolver as competências necessárias para uma escrita condizente.

Com base na urgência de se encontrarem caminhos que auxiliem o ensino de língua portuguesa, esta pesquisa se justifica não só pelas questões expostas anteriormente, bem como pela necessidade de desenvolvimento de estratégias com ênfase em um ensino pragmático, adequado ao perfil dos alunos.

Desse modo, nesse caso especificamente, é de fundamental importância no ensino da língua materna, o uso de textos que explorem a variedade rural própria da modalidade oral, e desenvolvam a consciência sobre a influência que a fala exerce sobre a grafia, para melhorar a escrita desses alunos, erradicando tais problemas, sem descaracterizar ou desvalorizar as variações linguísticas dos discentes. Para isso, vale mostrar que há um contínuo entre as duas variedades da língua, a norma não padrão e a padrão.

Nesse contexto, Candido (2016) afirma que não existe separação drástica entre a cultura urbana e a cultura caipira; há um contínuo em que, em um extremo, se encontra o homem da cidade, com um falar culto e, no outro, o caipira, com seu falar rural. Entretanto, no meio desses extremos, postam-se vários tipos de falantes: o homem urbano com traços caipiras; o caipira com traços urbanos, porque foi morar na cidade etc.

Para mostrar essa relação de contínuo, escolhemos trabalhar com histórias em quadrinhos do Chico Bento e do Chico Bento Moço, porque exploram a modalidade oral, ao registrar as falas dos personagens, tentando representar o modo de falar das pessoas que vivem na zona rural e a modalidade escrita culta da língua, a variação linguística, identidade cultural, variedade culta e variedade rural, mostrando as possibilidades de uso dessas variedades.

A escolha pelo gênero revista em quadrinhos, em tela, deve-se, também, ao fato de esses gibis poderem reafirmar o papel primordial da escola: o de ensinar a variedade culta da língua. Nessa perspectiva, temos o Chico Bento Moço que aprendeu, na escola, a variedade culta escrita e falada da língua portuguesa essencial para que pudesse ingressar na

faculdade e exercer plenamente seu papel como sujeito crítico e ativo no mundo, sem deixar de usar sua variedade rural, que já utilizava antes de ingressar na escola, nos contextos em que ela se fazia adequada. Além disso, o trabalho com essas revistinhas que utilizam, concomitantemente, as linguagens verbal e não verbal são de mais fácil compreensão e geram possibilidades inúmeras de interpretação e aprendizado, pois entra no campo do lúdico, tornando o ensino mais leve e prazeroso.

A partir dessas afirmações, e tendo em vista que a turma do 8º ano da Escola Estadual São Francisco, por sua posição geográfica, caracteriza-se como inserida à cultura predominantemente rural, a intenção, neste trabalho, não é descaracterizar a variedade do português rural, que é a língua materna que caracteriza a identidade desses alunos, mas, sim, partir dessa variedade e mostrar o contínuo entre a variedade considerada culta e a variedade rural, para facilitar a aquisição da escrita culta e apontar a existência de tais variedades linguísticas do português brasileiro, sua legitimidade e suas possibilidades de uso, isto é, a tão sonhada educação linguística, sociolinguística apregoada pelos profissionais das Letras.

Intencionamos aperfeiçoar o trabalho com a língua portuguesa, com ênfase em um ensino significativo, eficiente e adequado ao perfil dos aprendizes, a partir da descrição da realização das formas nominais não convencionais na escrita dos alunos do 8º ano da Escola Estadual São Francisco, no município de Ibiaí/MG. Utilizamos, em relação aos procedimentos, a metodologia da pesquisa de campo- pesquisa-ação, que atenderá às necessidades e aos interesses dos alunos.

Isso posto, definimos para esta pesquisa os objetivos, a seguir:

Geral

- Contribuir para o ensino da língua portuguesa mediante uma proposta didático-pedagógica com alternativas e estratégias significativas, eficientes e adequadas à modalidade escrita proficiente dos aprendizes.

Específicos

- a. Pesquisar embasamentos teóricos e metodológicos, considerando-se o fenômeno estudado;
- b. Coletar, descrever e analisar dados da realização das formas nominais da língua portuguesa nos textos escritos pelos estudantes colaboradores desta pesquisa;

- c. Elaborar uma proposta de ensino que possa tratar dos fenômenos linguísticos detectados nos textos escritos dos alunos, partindo da variedade rural usada pelos alunos para a variedade culta, sem descaracterizar a variação presente na fala e na escrita dos alunos, ao mostrar que existem contínuos: oralidade/letramento; rural/urbano e mais monitorado/menos monitorado.

Esta dissertação está assim estruturada: a Introdução, Panorama da Pesquisa, em que apresentamos nosso trabalho, apontando seu objeto de estudo e sua delimitação, definimos os objetivos, geral e específicos, e discutimos e justificamos a relevância do estudo e da proposta da pesquisa.

No primeiro capítulo, Fundamentação Teórica, discorremos as teorias da Sociolinguística Educacional, da abordagem fonológica das formas nominais do verbo (infinitivo, gerúndio e particípio), segundo as abordagens normativa e linguística. O segundo capítulo descreve a Metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa: a pesquisa bibliográfica e a documental, no que tange à abordagem, e a pesquisa de campo-pesquisa-ação, no que concerne aos procedimentos, bem como descrevemos os procedimentos e passos metodológicos seguidos. A seguir, traçamos um panorama da cidade, da escola e dos alunos participantes deste trabalho.

Já no terceiro capítulo, O uso das formas nominais pelos alunos, tratamos da fase diagnóstica, em que descrevemos e analisamos os usos linguísticos das formas nominais, ou seja, comprovamos o problema que já havia sido detectado aleatoriamente nas produções escritas dos alunos. No quarto capítulo, Proposta didático-pedagógica, análise e reflexões, apresentamos a proposta elaborada para cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa e mostramos os resultados obtidos, por meio de comparação, análise e interpretação desses dados com aqueles que foram coletados na fase diagnóstica.

E, por último, em Considerações Finais, são apresentados os resultados e as conclusões a que chegamos ao final da pesquisa.

CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos o aparato teórico que embasa esta pesquisa e permite compreender os fenômenos linguísticos a serem investigados: o uso das três formas nominais do verbo na escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, inicialmente, abordamos a complexidade do processo da aquisição da escrita pelo aluno e, também, discutimos sobre a importância de os profissionais do ensino de língua materna estarem aparelhados com as teorias linguísticas subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua, através de obras de autores como Fayol (2014), Faraco (2012), Ferreiro (2001) e Cagliari (1989; 1997).

Em seguida, apresentamos a concepção da visão normativa sobre as formas nominais do verbo, através de autores como Lima (2013), Cunha e Cintra (2013), Perini (2010) e Bechara (2009). Discutimos a visão linguística sobre os referidos fatos linguísticos e a abordagem teórica da escrita e da ortografia, com base em Câmara Júnior (1999). Abordamos os processos fonológicos que atingem as formas nominais dos verbos, sob a ótica de autores como Aragão e Araújo (2016), Mollica e Braga (2003), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), Bagno (2014), Leite e Callou (2002), Simões (2006), Callou, Moraes e Leite (1998), Oliveira (1997), Callou (1996). Logo, a seguir, discutimos questões da sociolinguística, principalmente, as da sociolinguística educacional, com base em Bagno (2014), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Faraco (2012; 2008) e Labov (2008).

1.1 Fonologia e ensino

A linguagem verbal, tanto a oral quanto a escrita, constitui-se um dos elementos primordiais para a inserção do ser humano na sociedade. É por meio dela que ele também age criticamente no mundo, criando-o e recriando-o. Nesse sentido, desenvolver e aprimorar as competências de escrita é umas das funções basilares da escola, no entanto os profissionais do ensino têm enfrentado sérias dificuldades para o cumprimento dessa tarefa, principalmente, junto aos alunos que dominam, satisfatoriamente, o sistema linguístico de variedades diferentes da norma padrão, da norma culta proposta pela escola.

Para cumprir essa função, a escola necessita que os docentes, ao trabalharem com a modalidade escrita, possuam, além de conhecimentos advindos de sua prática, os teóricos sobre a aquisição da escrita, diversidade linguística etc. A ausência desses conhecimentos, na prática pedagógica de professores de língua portuguesa e professores alfabetizadores, parece ser um dos principais motivos de resultados tão negativos no ensino e na aprendizagem da escrita.

Sobre isso, Fayol (2014) afirma que o aluno, ao aprender a escrever, depara-se com três problemas. Primeiramente, para adquirir a escrita, ele deve aprender um novo código que mantém relações sistemáticas, mais ou menos regulares, com o código oral que, diferentemente do escrito, é aprendido, facilmente, nas interações sociais diárias. Conforme esse autor, e segundo os estudiosos, há uma predisposição genética, para a linguagem, e o ser humano levou milhares de anos para adquirir e usar a oralidade, enquanto a escrita é um código muito recente para que o cérebro humano já tenha conseguido acompanhar sua evolução e modificar-se, para tornar sua aprendizagem mais fácil. Além disso, Fayol (2014, p. 8-9) afirma que:

Para se tornarem redatores eficientes, os indivíduos devem conseguir processar o código escrito de maneira automática, tanto na percepção quanto na produção, do contrário sua atenção e sua memória ficam demasiadamente saturadas pelas operações a realizar. [...]. Além disso, as questões relativas ao código não se reduzem à aprendizagem da identificação ou da produção das palavras sob formato visual, ainda que se trate da dimensão principal. Elas também dizem respeito às características lexicais e sintáticas da escrita (níveis da língua), que se distanciam das da oralidade, e isso particularmente para os indivíduos que provêm de ambientes desfavorecidos.

Na citação anterior, o autor deixa claro que, além das diferenças existentes entre os códigos das modalidades escrita e falada de uma língua, podem existir também diferenças entre a variedade falada pelos alunos e a ensinada pela escola. Se essas diferenças não forem trabalhadas de forma adequada, já nos primeiros contatos do aprendiz com a escrita, elas podem causar danos de aprendizagem passíveis de perdurar por toda a vida.

O segundo problema citado pelo autor diz respeito à necessidade de o aluno de descobrir novas modalidades de utilização da linguagem. Na fala, essa percepção ocorre naturalmente, “[...] mesmo sem saber de que modo procede para compreender ou para preparar o que enuncia, o emissor percebe que o destinatário compreendeu (ou não) e que se prepara para escutar uma mensagem” (FAYOL, 2014, p. 9). No entanto, o mesmo não ocorre com a escrita, por meio da qual o que o discente vê não lhe permite acessar as informações, às operações mentais exigidas para compreender ou produzir textos.

O terceiro problema, segundo o autor, está no fato de a leitura e a escrita serem mais lentas e trabalhosas do que a fala, pois esta envolve um processo automatizado, sendo necessário menos esforço extra para a sua realização. Já, na escrita, há a necessidade de se processarem informações visuais e de se mobilizarem atividades motoras para a sua realização. Tais atividades levam um tempo mais longo para serem dominadas pelo principiante.

Em consonância com o exposto anteriormente, Fayol (2104) define a escrita como uma ferramenta que permite a comunicação por intermédio de desenhos, gráficos, mapas, palavras, frases e textos. Essa modalidade de registro de uma língua também serve para retratar as diversas situações vividas pelo sujeito. Dessa forma, a escrita funciona como uma espécie de memória externa, pois, por seu meio, podemos conservar informações tanto do domínio público quanto do individual.

No entanto, de acordo com Fayol (2014, p. 34), o aprendiz não descobre imediatamente essas diferentes funções e modalidades da escrita, “pois, ao contrário do que ocorre com a linguagem oral, nenhuma determinação biológica predispõe as crianças a adquirir a escrita”. Nesse caso, a aprendizagem se dará por meio de estímulos e da exposição do aluno aos mais diversificados tipos de escritos, o que o torna sensível a algumas propriedades da escrita. Dessa forma, o discente descobrirá, aos poucos, as características e funções da escrita, dominando, lentamente, suas formas e usos.

Os estudantes aprendem a escrever o nome bem cedo, todavia, isso não significa que tenham o conhecimento sobre as letras. Muitas vezes, os pequenos aprendizes apenas traçam o formato do desenho do que lhes foi ensinado, sem reconhecerem os caracteres que compõem seu nome. O referido autor ressalta que o conhecimento das letras significa probabilidade de êxito na aprendizagem da leitura e da escrita, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Mas, na fase posterior, o conhecimento dos sons desses caracteres passa a ser o melhor recurso para o sucesso na aprendizagem da escrita. Assim, podemos afirmar que a inter-relação das representações sonoras e das representações escritas contribui para solidificar a forma sonora dos enunciados e a maneira de transcrevê-la.

O principiante necessita de maior tempo para concluir o processo de reconhecimento das letras, fazer a associação destas com os sons equivalentes, até atingir à escrita. Trata-se de um processo complexo que, segundo Fayol (2014, p. 45),

engloba três dimensões: a motricidade (e principalmente os movimentos finos dos dedos e da mão), a percepção e a cognição. [...] Os mais jovens precisam de um controle visual (retroativo) para guiar suas produções, o que leva a traçados lentos e irregulares. A prática os conduz a constituir na memória programas visuais e motores. Quando estes são adquiridos e automatizados, sua ativação basta para “lançar” a produção (controle proativo) e conduz a uma regularidade, velocidade e fluência superiores.

Para o autor, três determinantes interferem na aprendizagem da escrita: o sistema linguístico em suas dimensões oral e escrita; os indivíduos com suas capacidades diversas e as modalidades de intervenção. E, entre essas fases, a etapa mais importante da aprendizagem da escrita está na descoberta de que ela mantém correspondências regulares e, às vezes, complexas, com as sequências sonoras. Conforme Fayol (2014), isso corresponde ao princípio alfabético, por meio do qual se compreende que a escrita codifica a fala, e não diretamente o sentido. Em seguida, o aluno deve aprender a fazer associações entre unidades orais e escritas, fonemas e grafemas. Esse processo constitui a base para o discente continuar aprendendo.

Nessa perspectiva, na produção textual, parece inegável que o conhecimento insuficiente das formas ortográficas ou dos procedimentos de concordância sintática influa, negativamente, sobre a produção ou a compreensão de textos. De acordo com Fayol (2014), ainda, em um processo tão complexo como a produção de textos, há indução de erros, mesmo quando estão disponíveis os saberes e as competências exigidos para evitá-los. Dessa forma, é importante ressaltar que todos os conhecimentos citados aqui, linguísticos ou não, devem ser mobilizados na intenção de promover, no processo de ensino da língua, situações em que tais conhecimentos sejam acionados pelo aluno.

Em conformidade com o exposto sobre a aquisição da escrita, Faraco (2012) sustenta que a alfabetização é um processo específico que requer um trabalho sistemático com a lógica do sistema da escrita alfabética. É um momento imprescindível do processo de imersão nas práticas socioculturais escritas e, como um processo particular, possui especificidades linguísticas com implicações didático-pedagógicas. Negligenciar essas especificidades trará, previsivelmente, resultados negativos, especialmente para os alunos mais distanciados da cultura escrita. Assim, as atividades educativas de ensino da língua devem partir da criação de meios para que os alunos possam dominar a linguagem escrita como atividade sociointeracional significativa e, conseqüentemente, promover e ampliar as possibilidades de participarem das atividades sociais mediadas pela linguagem escrita.

Cagliari (1989), por sua vez, ao tratar do ensino e da aprendizagem da língua escrita, afirma que o objetivo da escola é ensinar como a língua funciona e, para tanto, deve,

necessariamente, ensinar também ao aluno conhecimentos fonéticos-fonológicos. O autor afirma que as técnicas de análise fonológica, articuladas à descrição fonética, permitem ao professor não só compreender melhor, tanto na fala quanto na escrita dos alunos, o que de fato ocorre nos problemas que surgem, mas, também, a partir disso, propor atividades que contribuam para a aprendizagem dos alunos, que poderão entender o funcionamento da língua e as relações que podem ser estabelecidas entre fala e escrita.

O referido autor postula que os textos produzidos pelos alunos não devem servir como pretexto para correções ortográficas, de concordância, regência, caligrafia etc. O professor deve usá-los como fonte de informações a respeito dos alunos, observando progressos e dificuldades e tais aspectos analisados servirão de subsídios para a programação de atividades futuras.

Cagliari (1989) propõe uma análise dos “erros” ortográficos dos textos. A palavra erro é usada entre aspas, pois, para o autor, os alunos não cometem erros propriamente, uma vez que, ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, aplicam, nessa tarefa, um grande trabalho de reflexão, apegando-se a regras que revelam usos possíveis de escrita do português. Tais regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem, ou de realidades fonéticas, num esforço para aplicar uma relação entre letra e som. É importante ressaltar, nesta dissertação, que toda vez que se utiliza a palavra “erro”, está-se referindo ao conceito sugerido por Cagliari (1989), que propõe a análise dos “erros” cometidos pelos alunos, fazendo um agrupamento desses “erros” nas seguintes categorias:

- a. transcrições fonéticas, que representam o registro que o aluno faz da própria fala para a escrita, como em *qui* (que), *curraiva* (com raiva), *rapais* (rapaz), *mato* (matou), *mulhe* (mulher)², entre outras;
- b. uso indevido de letras, que se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra, quando a ortografia usa outra letra, como no som [s], que pode ser representado por *s* (sapo), *z* (luz), *ss* (disse), *ç* (caça) etc.;
- c. hipercorreção, que acontece quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente, passando a generalizar essa forma de escrever, como em *dece* (disse), *jogol* (jogou) e *consequio* (conseguiu);

² Exemplos de “erros” extraídos de Cagliari (1989, p. 138-145).

- d. modificação da estrutura segmental das palavras, que são erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras, como em *anigo* (amigo), *macao* (macaco) e *sosato* (susto).
- e. juntura intervocabular e segmentação, que ocorrem devido aos critérios que a criança usa para analisar os sons da fala, como em *jalicotei* (já lhe contei) e *mimatou* (me matou);
- f. forma morfológica diferente, que acontece porque, na variedade dialetal que se usa, certas palavras têm características próprias que dificultam o conhecimento, a partir da fala, de sua forma ortográfica, como em *ade pois* (depois) e *ni um* (em um);
- g. forma estranha de traçar as letras, que ocorre quando o aluno escreve a letra cursiva de uma forma e ao ser lida por outra pessoa, não se consegue identificar o que foi escrito. Como no caso do aluno que escreve *sabe*, de certa forma que quem lê, vê escrito *save*.
- h. uso indevido de maiúsculas e minúsculas que ocorre quando os alunos empregam de forma inadequada, na escrita, as letras do alfabeto como letras maiúsculas no meio de frases ou palavras, letras minúsculas no início de frases ou textos etc.; Como ocorre na palavra: ‘mEniNo’.
- i. acentos gráficos, que ocorrem quando a acentuação é inadequada ou inexistente como em *voce* (você), *nao* (não), entre outros;
- j. sinais de pontuação, que ocorrem quando há o emprego inadequado ou a inexistência da pontuação;
- k. problemas sintáticos, isto é, de concordância, de regência, mas, na verdade, denotam variações como em *eles viu outro urubu*.

Cagliari (1989) sugere que um trabalho baseado na análise dessas categorias de “erros” pode mostrar como e por que os alunos os cometem, possibilitando uma possível ação interventiva. Assim sendo, tomamos como base essa categorização de “erros”, para analisar os dados coletados na fase diagnóstica da pesquisa.

Como pudemos ver, existem questões complexas no processo de aquisição da escrita. O professor ter conhecimento acerca dessa complexidade é primordial para se criarem orientações e intervenções capazes de ajudar nesse processo. Ao ingressar no Ensino Fundamental, os alunos vão aprender a ler e a escrever, e o professor aplica diversas atividades, sistematicamente, com o intuito de obter êxito nessa tarefa. Embora necessária,

apenas essa exposição de conhecimentos por parte do professor não é suficiente, na atualidade, para se garantir o aprendizado da leitura e da escrita; é preciso que o docente seja mediador do saber, capaz de intervir constantemente no processo de ensino e aprendizagem.

Com essa seção mostramos a complexidade do processo de aquisição da escrita pelo aluno e discutimos sobre a importância de os profissionais do ensino de língua materna estarem apertados das teorias linguísticas subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua. Na próxima seção e subseções, fazemos algumas considerações sobre a fonologia, suas implicações para a variação e mudança da língua, bem como seu papel no ensino de língua materna eficaz.

1.2 Fonologia, variação e ensino

Ao longo do tempo, a língua portuguesa vem passando por alterações fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas. De acordo com Cagliari (1989), quando o objetivo da escola é ensinar como o português funciona, essa instituição deve ensinar ao aluno Fonética e Fonologia.

Segundo o referido autor, a Fonética, de modo geral, trabalha com a descrição dos sons da fala e a Fonologia com a função que os sons desempenham na língua. O ensino dessas teorias é importante para que o aluno entenda o porquê de as variações na escrita ocorrerem na língua. Esse processo de constante variação e mudança pode ser observado tanto na fala como na escrita dos seus usuários e, devido a isso, é possível verificar traços da modalidade oral na modalidade escrita da língua. Muitas vezes, as variações na forma de pronunciar determinados sons em vocábulos ao conversarmos, influenciam a forma como a pessoa irá escrevê-los, configurando, assim, o que aqui chamamos de fenômenos fonológicos. De acordo com Nunes, Seara e Lazzarotto-Volcão (2015), os processos fonológicos são alterações sonoras ocorridas nas formas básicas dos morfemas, quando se combinam para formar palavras ou no início ou final de palavras justapostas. Esses processos podem modificar ou adicionar traços articulatórios, suprimir ou acrescentar segmentos.

A seguir, definimos e exemplificamos, de forma sucinta, alguns processos fonológicos que ocorrem no português brasileiro, de acordo com Bagno (2012) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015):

- a) Palatização: acontece quando um segmento é produzido como palatal, consoantes seguidas de vogal alta anterior que possuem tendência à palatização. Exemplo: quilo > kilo.
- b) Labialização: ocorre quando a posição dos lábios arredondados se mantém na emissão das consoantes, diante de vogais posteriores arredondadas, tornando essas consoantes labializadas. Exemplo: tudo > tudu.
- c) Nasalização: consiste na pronúncia com o véu palatino abaixado a um segmento não nasal. Exemplos: cama > kãma.
- d) Vozeamento: ocorre quando uma consoante se torna surda ou sonora, dependendo de a consoante adjacente a ela ser surda ou sonora, respectivamente. Exemplo: mesmo > mezmoo.
- e) Harmonia vocálica: é uma forma de assimilação que faz com que as vogais se tornem mais semelhantes entre si, uma vez que a vogal pretônica assimila traços da vogal acentuada da sílaba seguinte. Exemplo: menino > mininu.
- f) Desnasalação: ocorre quando um segmento nasal passa a não nasal. Exemplo luna > lua.
- g) Ditongação: é quando uma semivogal é acrescentada a uma vogal forte. Exemplo: fez > feiz.
- h) Assimilação: ocorre quando os segmentos de tornam mais semelhantes, ou seja, um segmento assume os traços distintivos de um segmento vizinho. Exemplo: fazendo > fazeno.
- i) Síncope: é um processo fonológico em que há a eliminação de um fone no meio da palavra. Exemplo: legenda (lenda).
- j) Crase: trata-se da supressão de uma vogal, após a fusão de duas vogais idênticas. Exemplo: colore (cor).
- k) Redução de ditongo: trata da supressão da semivogal de um ditongo. Exemplo: peixe (/pexe/).
- l) Enfraquecimento e Reforço: é quando os segmentos são modificados segundo sua posição na palavra. Exemplo: fósforo (/fosfru/), paz (/pas/).
- m) Neutralização: acontece quando os segmentos se fundem em um ambiente específico. Exemplo: jure e júri.
- n) Prótese: é quando ocorre a adição de um segmento sonoro no começo do vocábulo. Exemplo: spiritu > espirito.

- o) Paragoge: trata-se do acréscimo de fones no final da palavra. Exemplo: amor < amore.
- p) Epêntese: é quando ocorre a adição de um segmento sonoro no meio da palavra. Exemplo: stella > estrela.
- q) Apócope: é quando ocorre o apagamento sonoro no final da palavra: Exemplo: falar > fala.
- r) Vocalização: ocorre quando acontece a transformação de uma consoante em vogal. Exemplo: nocte > noite.
- s) Consonantização: consiste em transformar uma vogal em consoante. Exemplo: Iesus > Jesus.

Listamos, nos itens anteriores, alguns dos processos fonológicos que ocorrem no português brasileiro, mas, ressaltamos que, neste estudo, nos ativemos aos que nos interessam, em particular: a apócope e a assimilação.

A apócope, no caso da forma nominal infinitivo, é definida por Oliveira (1997) como o cancelamento do -r final nos verbos. De acordo com o referido autor, esse fenômeno é bastante antigo e seu processo é quase categórico. Bagno (2012, p. 296) também comenta a respeito da apócope, e a define como “a supressão de um segmento sonoro no *fim* da palavra: mare > mar; amat > ama; male > mal”. Esse fenômeno é o que ocorre quando há a queda do [r] final em verbos no infinitivo: *pular* > *pulá*, *morrer* > *morre*, *sorrir* > *sorri*.

Quanto à assimilação, é definida por Seara, Nunes e Volcão (2015, p. 142) como um processo que ocorre “quando os segmentos se tornam mais semelhantes, ou seja, um segmento assume os traços distintivos de um segmento vizinho”. Exemplo: *fazendo* > *fazeno*. Consoante a essa definição, Bortoni-Ricardo (2004) define a assimilação como uma sequência de sons homo-orgânicos ou parecidos, onde um deles assimila o outro, que desaparece. Isso acontece na sequência /nd/, que é formada por duas consoantes alveolares, nos casos em que o vocábulo está na forma gerúndio, como, por exemplo: *falando* > *falanu*; *vindo* > *vinu*; *comendo* > *comenu*. Esses dois processos (assimilação e apócope) são abordados, de forma mais detalhada, na próxima subseção. Baseados nos gramáticos, fazemos, a seguir, um breve relato sobre as formas nominais do verbo.

1.2.1 Formas nominais do verbo: infinitivo, gerúndio e particípio

Para que entendamos como os alunos da turma em estudo utilizam as formas nominais do verbo, infinitivo, gerúndio e particípio, discutimos, nesta seção, alguns aspectos dessas formas verbais, segundo a gramática normativa e, em seguida, acerca da abordagem da Linguística sobre a sistematização e usos daquelas formas.

1.2.1.1 Abordagem tradicional das formas nominais do verbo

Os verbos possuem formas denominadas nominais: infinitivo, gerúndio e particípio, por expressarem valor nominal, além da sua função verbal. Têm-se como exemplos das formas nominais do verbo: infinitivo: *falar/correr/sorrir*; (terminação em -r); gerúndio: *falando/comendo/sorrindo*; (terminação em -ndo); particípio: *falado/comido/sorrido*. (terminação em -ido ou -ado).

Em uma das primeiras gramáticas da língua portuguesa, Barros (1540) já fazia menção às formas nominais do verbo, as quais, no entanto, ainda não possuíam esta nomenclatura. O referido autor foi o primeiro gramático da língua portuguesa a definir verbo como uma voz ou palavra que demonstra praticar/fazer alguma coisa e que não se declina como o nome e pronome por casos, mas que se conjuga por modos e tempos. Na página 46, esse autor apresenta o que se designa, hoje, formas nominais, como discursos das conjugações do verbo: “Nós conjugamos os nossos verbos per estes discursos, pelo primeiro, presente, pretérito, infinitivo, gerúndio do ablativo, e pelo particípio do pretérito”. Segundo esse autor, todos deveriam ser conjugados na voz ativa, por não se ter voz passiva, com exceção do particípio, que poderia ser formado na voz passiva. Citamos, a seguir, como ficariam alguns verbos, conjugados nos cinco casos apresentados. Mostramos, aqui, os exemplos que interessam à pesquisa, em particular: infinitivo, gerúndio e particípio. Barros (1540, p. 53) assim exemplifica:

Modo infinito.
 Tempo Presente.
 Amar - Ler - Ouvir - Ser
 Tempo passado per rodeo.
 Ter amado - ter lido - ter ouvido - ter sido

Tempo vindouro per rodeo.
Aver de amar - aver de ler - averdovir - averdeser

Gerúndio.
Amando - lendo – ouvindo - sendo

Particípio do tempo passado.
Amado - lido - ouvido - sido

As formas nominais já possuíam, naquela época, o formato que se conhece hoje, desempenhando praticamente as mesmas funções.

Lima (2013, p. 168) define verbo como: “O verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres”. Para esse autor, o verbo é a parte mais rica da oração em flexões de forma ou acidententes gramaticais. E “estes acidententes gramaticais fazem com que ele mude de forma para exprimir cinco ideias: *modo, tempo, número, pessoa e voz*” (LIMA, 2013, p. 168).

O modo especifica, segundo o referido autor, as várias formas como a pessoa que fala encara a significação contida no verbo e se classifica em indicativo, subjuntivo e imperativo. Lima (2013) afirma que existem outras três formas, infinitivo, gerúndio e particípio, que os gramáticos chamam de modo. O referido autor defende que, apesar da aparência de verbo, essas formas não possuem função apenas verbal. Lima (2013, p. 168) ensina que:

- a. O infinitivo é antes um *substantivo*: como este, pode ser sujeito ou complemento de um verbo, e, até vir precedido de artigo.
- b. O particípio tem valor e forma de *adjetivo*: modifica substantivos com os quais concorda em gênero e número; apresenta o feminino em –a, e o plural em –s.
- c. O gerúndio equipara-se ao *advérbio*, pelas várias circunstâncias de lugar, tempo, modo, condição, etc., que exprime.

Segundo Lima (2013), a gramática tradicional intitulava tais formas de *formas infinitas*, contrastando com o indicativo, subjuntivo de imperativo, chamados de *formas finitas*. Atualmente, elas são denominadas, pelos gramáticos, formas *nominais* do verbo.

Sobre esse assunto, Cunha e Cintra (2013, p. 496) discorrem que o infinitivo, o gerúndio e o particípio são formas nominais do verbo. Elas “caracterizam-se todas por não poderem exprimir por si nem o tempo nem o modo”. Para o referido autor, elas se diferenciam por apresentar algumas particularidades como: o infinitivo “apresenta o processo verbal em potência”. O gerúndio apresenta o processo verbal em curso e aproxima-se das funções exercidas pelo advérbio ou pelo adjetivo. O particípio manifesta o resultado

do processo verbal, além de reunir as características de verbo com as de adjetivo, e pode, às vezes, receber como este as desinências -a de feminino e -s de plural.

Cunha e Cintra (2013, p. 498) afirmam, ainda, que o infinitivo e o gerúndio conservam, ao lado da forma simples, uma forma composta, exprimindo a ação concluída. O infinitivo apresenta, ainda, uma forma flexionada e outra não flexionada, em português. Já o gerúndio é invariável e o particípio não se flexiona em pessoa.

Nessa visão normativa da língua, Bechara (2009, p. 224) define as formas nominais do verbo como infinitivo, particípio e gerúndio, pois, podem desempenhar a função de nomes, ao lado do seu valor verbal. Sendo que o infinitivo pode ter função de substantivo “(*recordar é viver = a recordação é vida*)”; o particípio pode valer por um adjetivo “(*homem sabido*)” e o gerúndio por um advérbio ou adjetivo “(*amanhecendo, sairemos = logo pela manhã sairemos; água fervendo = água fervente*)”.

Segundo Bechara (2009), as formas nominais não denominam pessoas do discurso, com excessão do infinitivo, e devido a isso, são chamadas de *formas infinitas*. Tais formas são derivadas do tema (radical + vogal temática), acrescido da desinência -r para o infinitivo (*amar, vender, sentir*), da desinência -do para o particípio (*amado, vendido, sentido*) e da desinência -ndo para o gerúndio (*amando, vendendo, sentindo*).

Entretanto, segundo esse autor, o particípio foge, morfologicamente, à natureza verbal; é, na verdade, um adjetivo com marcas de feminino e de plural ou, ainda, é um adjetivo que expressa, semanticamente, um processo que se passa no ser, e não uma qualidade. O gerúndio, por sua vez, é, morfologicamente, uma forma verbal. Apesar de ter determinante como substantivo, não concorda com este nem em número nem em gênero.

Como observamos nas definições anteriores, os gramáticos tradicionais possuem a mesma visão em relação às formas nominais do verbo: infinitivo, gerúndio e particípio. Todos admitem que tais formas, apesar de seu valor verbal, podem desempenhar, também, a função de nome. Nenhum desses autores consultados faz referência à variação fonológica de uso que tais formas podem apresentar. A seguir, explicitamos alguns estudos realizados pelos linguistas Castilho (2014), Perini (2010), Bagno (2012), Callou, Moraes e Leite (1998), Bortoni-Ricardo (2004) e Aragão e Araújo (2016), sobre esse assunto.

1.2.1.2 Abordagem linguística das formas nominais do verbo

Após abordarmos as definições das formas nominais do verbo apregoadas pela gramática tradicional, tratamos, nesta subseção, de como se processa o uso real de tais formas pelos falantes, por meio de uma abordagem baseada na Linguística, cujo objetivo é descrever e analisar a língua em seus usos reais. Iniciamos com uma síntese diacrônica feita por Castilho (2014) e, em seguida, apresentamos trabalhos sincrônicos desenvolvidos a respeito das três formas nominais e nos atemos a descrever os processos fonológicos da *apócope*, neste caso específico, o apagamento do -r final nos verbos no modo infinitivo, e da *assimilação*, neste caso, o cancelamento do -d na terminação -ndo, nos verbos no modo gerúndio.

Assim sendo, iniciamos esta subseção apresentando uma síntese das alterações gramaticais das formas nominais do português, desde o latim, feita por Castilho (2014). Nesse estudo diacrônico, o autor afirma que, no infinitivo, os morfemas de infinitivo pessoal {-r/-re}, aparentemente, confundem-se com os do futuro do subjuntivo de verbos regulares, no entanto, isso é apenas uma coincidência, uma vez que possuem perfis sintáticos diferentes. Para o autor, o infinitivo pessoal deriva do infinitivo impessoal, ao que se agregaram os sufixos número-pessoais.

No gerúndio, segundo Castilho (2014, p. 155), “o morfema português {-ndo} procede do gerúndio latino na forma do ablativo {-ndo}, perdidas as formas de genitivo {-ndi} e de acusativo {-ndum}”. Entretanto, no latim vulgar, essa forma manteve seu uso como núcleo da sentença, ficando no lugar de adjetivo do particípio presente latino culto {-nt}, como nos casos de *estante*, *estudante*, *cliente*, *salvante*, *tirante*. Assim como o infinitivo pessoal, em variedades dialetais, o gerúndio recebe os morfemas número-pessoais.

Em relação ao particípio, Castilho (2014, p. 154) afirma que havia duas dessas formas nominais no latim culto: “o presente em {-nte}, derivado do tema presente e o passado em {-tus/-sus}, derivado do tema do supino, de que resultou o português {-do / -to}: *cantatus* > *cantado*, *positus* > *posto*”.

Castilho (2014) afirma que o latim inovou “em regularizar a C2 (consoante 2), donde {-ui/-utus}, em *habui/habutus*, português arcaico *avudo*, *statutus* > *estatuto*, *tributos* > *tributo*, *timutus* > *temudo*, *tenutus* > *teúdo* (que aparece em *conteúdo*), *habutus* > *avudo*”. Com isso, surgiram *sabudo*, *atrevudo*, *perdudo*, por analogia com as antigas formas. Foi generalizada, com o desaparecimento do morfema {-ui}, a terminação -ido: *havido*, *temido*,

tido. As velhas formas em *-udo* se especializaram como substantivos comuns (*estatuto, tributo*)”.

No português, o morfema de particípio latino {-sus}, derivado de verbos da C3 (consoante 1) do latim culto: “*pervertere/perversus, convertere/conversus, expellere/expulsus*” também não permaneceu. Assim como os particípios irregulares em {-e}, como *aceite, contente, assente, livre*, “formaram pares participiais em determinados verbos, denominados por isso “abundantes”, os quais exibem uma forma extensa e uma forma breve: *aceitar-aceitado/aceite, entregar-entregado/entregue*”. Algumas formas extensas como *abrido* (que sobrevive em *desabrido*), *escrevido, cobrido* desapareceram. Outros verbos dispõem apenas de forma breve: *cito, dito, vindo*. O autor explica, ainda, que as formas extensas se tornaram invariáveis e são conjugadas com os auxiliares *ter* e *haver*; as formas breves se tornaram variáveis, conjugando-se com os auxiliares *ser* e *estar*.

Em se tratando de pesquisa sobre os usos atuais das formas nominais do português brasileiro, Perini (2010) afirma que, quando o *r* final é parte de uma forma verbal, é normalmente omitido, de modo que *partir* e *parti* são pronunciados da mesma maneira. O referido autor alerta, também, para o fato de que essa omissão do *r* não é característica da fala não culta – configura-se como um fenômeno universal no Brasil, ocorrendo em todas as regiões e em todas as classes. Afirma ele que “o *r* final só é pronunciado em falas muito formais (como em um discurso em público, ou quando citando diretamente a palavra, como em o verbo **amar**)” (PERINI, 2010, p. 344 – grifos do autor).

Em relação ao gerúndio, Perini (2010) sustenta que o sufixo de todos os verbos no gerúndio é *-ndo*, que, muitas vezes, é pronunciado sem o [d]. Dessa forma, em Minas Gerais e outras regiões do Brasil, usa-se *-no* em vez de *-ndo*, por exemplo: *Ele está almoçando* → *Ele está almoçanu*. Perini (2010) explica que essa assimilação não é resultado de uma regra fonológica, uma vez que só afeta esse sufixo, sendo que outras palavras terminadas em *-ndo* mantêm o [d]. Assim, “*vendo* pode se reduzir a *veno* se for o gerúndio de *ver*, mas não se for o presente de *vender*” (PERINI, 2010, p. 353). No entanto, acreditamos que, ao escrever *falanu*, ao invés de *falando*, o aluno não deixa de fazer uma analogia com o sistema fonológico, ou seja, ele está sistematizando a escrita com base em sua fala.

Sobre o particípio, o autor afirma que tal forma tem uma valência própria, diferente da do verbo, o particípio se parece mais com um adjetivo do que com uma forma verbal. Segundo Perini (2010, p. 174-175), outro aspecto que diferencia o particípio das formas componentes do verbo é sua irregularidade semântica: “Dentro do lexema verbal, as relações semânticas são totalmente sistemáticas; assim, a diferença semântica entre *bato, batia*,

batendo é exatamente a mesma para *corro, corria, correndo...*”. Mas essa mesma relação não vale para o particípio, uma vez que tem um significado quase sempre imprevisível, a partir do significado do verbo. Além disso, “o particípio se comporta morfologicamente de maneira diversa das formas verbais por admitir flexão de número com o sufixo -s (os verbos fazem plural, mas nunca em -s) e de gênero (batido, batida)” (PERINI, 2010, p. 175). De acordo com o autor, tudo isso são indícios de que o particípio não é uma forma verbal, mas sim um nominal, ou seja, um adjetivo relacionado ao verbo através de derivação.

Bagno (2012) chama as formas nominais de *verbinominais*, para mostrar que essas formas possuem uma classe própria. Segundo ele, na Antiguidade clássica, os estudiosos gregos decidiram colocar as formas nominais em uma classe própria, pois elas não se encaixavam, perfeitamente, nem nos verbos nem nos nomes. Assim, deram-lhes o nome de *metokhé*. Do mesmo modo fizeram os latinos, dando às formas nominais o nome de *participium*. Com a evolução dos estudos gramaticais, essas formas foram encaixadas na classe dos verbos, sendo chamadas de *formas nominais do verbo*.

Ainda, segundo Bagno (2012), no latim clássico, havia muitas formas *verbinominais*: três particípios (presente ativo, perfeito passivo, futuro ativo), seis infinitivos (presente ativo, perfeito ativo, futuro ativo, presente passivo, perfeito passivo, futuro passivo) e, também, o gerúndio e o supino. Na passagem do latim vulgar para as línguas românicas, algumas dessas formas se perderam e outras se mantiveram. Com isso, atualmente, há, no português brasileiro, as formas: infinitivo pessoal (presente e passado), infinitivo impessoal (presente e passado), gerúndio (presente e passado) e particípio (passado).

Sobre os usos reais do infinitivo, Bagno (2012, p. 335) ressalta que, no português brasileiro, “as mesmas soantes e contínuas que ocupam o final de sílaba também são as únicas permitidas em *final de palavra*”. No entanto, mesmo sendo tão próximas das vogais, nessa posição, sofrem a pressão da sílaba ideal, CV (consoante/vogal), permitindo, assim, que toda palavra termine em vogal. Dessa forma, o [r] final sofre apócope, isto é, desaparece. Em contextos de interação menos monitorada, essa supressão ocorre tanto nas variedades linguísticas estigmatizadas como nas variedades urbanas de prestígio. A supressão do [r] nos verbos no infinitivo, independente de sua origem social ou grau de escolarização, tornou-se uma regra seguida por todos os falantes. Apenas em situações de extremo monitoramento (como no caso dos locutores de rádio e televisão) o [r] é pronunciado.

O referido autor afirma, ainda, que, ao transcrever esse fenômeno da oralidade para a escrita – caso do apagamento do [r] final e da assimilação [-ndo > no] –, o aprendiz está

transferindo para a produção escrita características *fonomorfofossintáticas* próprias da variedade linguística que adquiriu no convívio com sua família e na interação com sua comunidade.

Bagno (2012) postula que o infinitivo e o gerúndio são sempre regulares, já o particípio passado pode apresentar formações irregulares em alguns verbos. Essas formações distintas são originadas das transformações que sofreram suas formas primitivas. Assim, há os verbos abundantes, isto é, no particípio, que aceitam duas ou, às vezes, três formas, como: *aceitar* → *aceitado* *aceito/aceite* e *entregar* → *entregado/entregue*. Para esse autor, essas formas abundantes podem gerar o fenômeno da *hipercorreção*, causado, muitas vezes, por um sentimento de insegurança linguística, provocada pela opressão normativa que ainda caracteriza a língua portuguesa. Bagno (2012, p. 721) explica:

Um dos princípios da hipercorreção se traduz assim: “Existindo duas formas variantes A e B, a que for menos usual, menos intuitiva deve ser a mais correta”. Por isso, um grande número de pessoas evita formações como *tenho pagado*, *tinha gastado*, *tem entregado*, *tinha aceitado* porque julgam que é “mais correto” ou “mais bonito” o uso dos particípios irregulares. É bom deixar claro, então, que *esses compostos verbais são perfeitamente legítimos* e que não é preciso evitá-los em favor do emprego dos particípios irregulares.

Tomando como base esse princípio, muitas pessoas têm criado, por analogia com particípios irregulares considerados “mais corretos”, novos particípios irregulares, como *tinha chego*, *tinha trago* e *tinha mando*. Segundo Bagno (2012), tais formas são duramente estigmatizadas pelos puristas da língua, e, devido a isso, é necessário conhecer a história desses fenômenos linguísticos, para não se deixar levar pelos conceitos irracionais de “certo” e “errado”.

Callou, Moraes e Leite (1998) foram pioneiros no estudo do apagamento da coda em posição final, no Brasil. Segundo esses autores, o apagamento do -r em posição de coda, em final de palavra, é um fenômeno antigo no português do Brasil. Inicialmente, tal fenômeno era visto como característica dos falares incultos, no século XVI. No entanto, atualmente, é considerado comum na fala dos vários estratos sociais. Sobre o apagamento do -r, Callou, Moraes e Leite (1999, p. 2) reiteram que, na análise fonológica estruturalista do português, geralmente, são propostos dois fonemas -r: “um pronunciado como um tepe alveolar, tradicionalmente denominado de R simples ou ‘fraco’ e um outro, que pode variar, consideravelmente, em sua articulação, tradicionalmente chamado de R múltiplo ou ‘forte’”. Em posição final de coda, onde o apagamento é observado, sua variação articulatória vai de

uma vibrante, alveolar ou uvular, a uma fricativa, velar ou glotal, chegando a seu total apagamento.

Consoante ao que foi dito pelos autores mencionados no parágrafo anterior, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que as principais regras fonológicas de variação, no português brasileiro, ocorrem na posição pós-vocálica, na sílaba. Para essa autora, a sílaba é uma emissão de voz marcada por um ápice de abertura articulatória e tensão muscular que, na língua portuguesa, é sempre representado por uma vogal. Dessa forma, a vogal é considerada núcleo silábico. A vogal silábica pode ser precedida de consoantes, que estão sujeitas a grande incidência de variação.

A referida autora reitera que, na articulação das consoantes, a corrente de ar que carrega o som produzido nas cordas vocais força sua passagem pela boca, em algum ponto onde encontre um embaraço nas cavidades supraglotais que pode ocorrer, devido ao contato dos dois lábios, sendo que, nesse caso, as consoantes são chamadas de bilabiais. Esse embaraço acontece, também, pelo contato dos dentes superiores com o lábio inferior, neste caso, são chamadas labiodentais. É produzido, às vezes, pelo contato da ponta da língua com os dentes superiores, neste caso, as consoantes são chamadas linguodentais. Pode ser elaborado pelo contato da ponta da língua com as gengivas ou alvéolos, que são a parte do dente revestida pela gengiva, sendo chamadas, neste caso, de alveolares. Ocorre, ainda, pelo contato do dorso da língua com o céu da boca, ou palato, produzindo as consoantes chamadas de palatais. E, por fim, pode ser criado na parte posterior da boca, depois do céu da boca e, neste caso, são chamadas de velares. Bortoni-Ricardo (2004) afirma, ainda, que as consoantes são classificadas em surdas e sonoras. Nas surdas, não há vibração do som criado nas cordas vocais. Nas sonoras, ocorre vibração.

As consoantes que travam sílabas são as que estão sujeitas a maior variação no português brasileiro, porque são eliminadas em estilos mais monitorados. Posto isso, Bortoni-Ricardo (2004, p. 85) faz uma descrição da realização do /r/ pós-vocálico, em posição final de palavra, no português brasileiro:

O /r/ nessa posição (CVC) pode se foneticamente realizado de várias maneiras, como uma consoante posterior articulada na garganta ou como uma consoante anterior articulada com vibrações na ponta da língua; pode também ser articulada com língua dobrada para trás (retroflexa), o que produz o /r/ mais comum em zonas rurais de Minas Gerais, São Paulo e Goiás, que é chamado de "R caipira". Pode ainda se reduzir a uma simples aspiração realizada na glote ou na faringe, que se situa na parte posterior da garganta.

Após essas considerações sobre as realizações do /r/, a autora chama a atenção para o fato de que, além da variação no modo e no ponto de articulação do /r/ pós-vocálico em final de palavra, de natureza regional, esse fonema apresenta uma especificidade, a que os professores devem atentar. Segundo a autora, “em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico em final de palavra, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais (correr > corrê; almoçar > almoçá; desenvolver > desenvolvê; sorrir > sorri)” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 85). Ao suprimir o /r/ pós-vocálico em final de palavra, alonga-se a vogal final, intensificando-a. Com base nisso, depreende-se que o aluno suprime o /r/ no infinitivo verbal, ao escrever, porque já não o utiliza na língua oral.

Em relação à forma nominal gerúndio, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que ocorre assimilação da letra -d, na terminação -ndo, em palavras nessa forma. Segundo ela, há assimilação, quando, em uma sequência de sons homo-orgânicos ou parecidos, um deles assimila o outro, que desaparece. Isso acontece na sequência /nd/, que é formada por duas consoantes alveolares, nos casos em que o vocábulo está na forma gerúndio, como, por exemplo: *falando > falanu; vindo > vinu; comendo > comenu*.

Na mesma linha de pensamento de Bortoni-Ricardo (2004), Costa (2009), em sua pesquisa *Apagamento do /r/ final na escrita de alunos catuenses*, realizada a partir de dados escritos, afirma que diversas pesquisas com base na sociolinguística têm tratado da realização variável do /r/ e todas concluíram que esse fonema em posição final de palavra, o zero fonético, é uma das variantes mais produtivas para o rótico. Tal fenômeno acontece, indistintamente, em todas as regiões pesquisadas, independentemente da classe social. Segundo a autora, existe uma repercussão clara desse fenômeno na escrita, principalmente de alunos do Ensino Fundamental, pois é muito comum encontrar nos textos deles palavras em que a letra *r* final não é grafada. Costa (2009) afirma que, muitas vezes, os professores de língua portuguesa tratam esses fatos da mesma forma como tratam os desvios ortográficos. No entanto, eles deveriam aprender a distinguir problemas de escrita decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam apenas pela falta de domínio do aluno sobre as convenções da língua.

A referida autora corrobora as ideias de Bortoni-Ricardo (2004), ao afirmar que, através de dados coletados, comprova-se a teoria da instabilidade e canonicidade silábica, sendo a posição de coda o constituinte da estrutura silábica que possui maior liberdade para apresentar variação pelo fato de ser o mais instável na sílaba. Segundo Costa (2008), no português brasileiro, há uma grande tendência para a supressão da consoante -r -em posição

pós-vocálica, pois o falante segue, instintivamente, em direção ao padrão canônico da sílaba que é uma consoante e uma vogal. Tal fato ocorre, frequentemente, na modalidade oral da língua, principalmente, nas formas verbais infinitivas e em posição final de palavra, sendo importante salientar que esse fenômeno não possui marca de classe social, não sendo, portanto, estigmatizado.

Em relação ao gerúndio, a autora supramencionada, em artigo no qual discorre uma pesquisa feita com alunos do Ensino Fundamental, encontrou resultados que apontaram que o uso do gerúndio em -no é categórico, tanto por alunos de escola pública quanto de privada, independentemente de sexo ou classe social. Dessa maneira, o fenômeno fonológico do gerúndio, em sua forma simplificada, tem um índice de ocorrência indiscutível na amostra estudada. Ademais, percebeu-se que uma baixa porcentagem dos alunos da escola particular preserva o uso padrão do gerúndio, o que pode indicar que talvez isso só ocorra em virtude de um maior policiamento da escola em que estudam dos usos linguísticos dos alunos.

Vale ressaltar que o gerúndio, em sua forma padrão, não faz mais parte do vernáculo da análise do comportamento linguístico dos alunos da escola pública e particular estudadas. Assim, Costa (2008) ressalta que a simplificação do gerúndio ocorre, sistematicamente, entre os falantes em situações informais, independentemente de classe social, configurando-se como um fato geral no português do Brasil.

Ainda sobre a forma nominal gerúndio, Aragão e Araújo (2016) afirmam no artigo *Uma fotografia sociolinguística da redução do gerúndio com base nos dados do atlas linguístico do Brasil* que a assimilação do /d/ no morfema de gerúndio não ocorre apenas no português brasileiro. Esse fenômeno também acontece no português europeu e no italiano e, segundo essas autoras, esse processo é registrado desde as primeiras investigações em variedades rurais da fala.

Sobre esse processo fonológico, Simões (2006) explica que, na palavra *cantadô*, por exemplo, a vogal antes de uma sílaba travada evolui para vogal plena, de sílaba aberta. A presença de uma semivogal ou de uma consoante após a vogal, no declive silábico, acarreta um abafamento do som vocálico, o que resulta em uma dificuldade na pronúncia. E, para simplificar a sílaba, o falante busca o apagamento de seu travador, seja vocálico ou consonantal. Isso é o que ocorre em formas como *cantador*, terminadas em -or e que se realizam em *cantadô*, terminada em -ô. Segundo a autora, o mesmo ocorre com os infinitivos verbais.

Com base nas teorias descritas sobre o cancelamento do -r final em verbos no infinitivo, ao analisar fonologicamente a escrita dos alunos do 8º ano, constatamos que

algumas palavras são grafadas com supressão do r final, pois, ao falarem, não pronunciam tal som e o modo como falam interfere na escrita, pois, como afirma Simões (2006), essa simplificação fônica é uma prática comum entre os falantes, fazendo com que os alunos escrevam “*pega, sai, deita, volta, dormi, chuve, esconde e canta*”, em vez de “*pegar, sair, deitar, voltar, dormir, chover, esconder e cantar*”.

Como foi possível observar, a partir da análise dos estudos de alguns linguistas, o uso das formas nominais segue direções semelhantes no português brasileiro. O infinitivo e o gerúndio apresentam usos além do proposto pela gramática normativa, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Pesquisas têm revelado que essas formas, atualmente, são empregadas quase que categoricamente na variante não padrão. Inclusive, sobre o cancelamento do -r em final de verbos, Oliveira (1997) assevera que esse fenômeno, antigo no português, está presente na língua há mais de 500 anos e já pode ser tratado como um processo quase categórico.

Notamos, ainda, que o uso desses termos na oralidade se reflete na escrita dos estudantes do 8º ano da Escola Estadual São Francisco. Dessa forma, quando o aluno escreve *comenu*, em vez de *comendo*, e *falá* em vez de *falar*, se apoia na fala para sistematizar a escrita. Devido a isso, é imprescindível que os professores de língua portuguesa reconheçam as variedades linguísticas existentes para que tenham uma visão científica da linguagem dos alunos. Só assim, os professores serão capazes de conduzir um ensino menos preconceituoso e mais eficaz para seus discentes.

Ao compararmos a abordagem tradicional sobre o estudo e emprego das formas nominais com os estudos feitos pelos linguistas, percebemos quão importante é estar em constante estudo acerca dos fenômenos que interferem na língua. É claro que não podemos descartar o conhecimento que as gramáticas tradicionais trazem, pois, esses conhecimentos são importantes, sim. No entanto, não devemos pautar o ensino da língua apenas nos preceitos normativos.

A partir dessa descrição sobre os processos fonológicos, assimilação e apócope, que ocorrem na fala e podem ser transpostos para a escrita das formas nominais do verbo dos nossos alunos, ficou clara a necessidade de uma reflexão criteriosa sobre as relações entre oralidade e escrita, na prática didático-pedagógica do docente, pois a falta de conhecimento sobre a influência que a fala exerce sobre a escrita pode conduzir a um ensino ineficaz e, por vezes, traumatizante.

Portanto, o professor deve lançar mão de conhecimentos que envolvam a variação linguística, os processos fonológicos, a influência da oralidade na escrita, entre outros,

quando do ensino de língua portuguesa, conscientizando o aluno sobre os limites que há entre o texto escrito e o falado, mostrando a necessidade de adequação na passagem de um para o outro. Apenas dessa maneira, será capaz de conduzir a um ensino da língua que faça sentido para o aprendiz, pois partirá da realidade linguística do aluno e não das formas canonizadas pela gramática normativa, que não fazem sentido para o estudante.

Na próxima seção, discutimos questões referentes à sociolinguística educacional e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Fazemos, também, um breve estudo sobre as revistas em quadrinhos, em especial, as da Turma da Mônica de Maurício de Souza, mais especificamente, as revistinhas do Chico Bento e do Chico Bento Moço, mostrando de que forma tal material pode ajudar no trabalho com o ensino das formas nominais do verbo, e no ensino de língua portuguesa como um todo, em sala de aula.

1.3 Sociolinguística Educacional, variação e ensino

A teoria da variação e mudança linguística tem por objeto de estudo a variação linguística, no contexto social da comunidade de fala. Para os estudiosos desta linha teórica, os sociolinguistas, a língua é heterogênia e sistemática.

Segundo Marra e Milani (2011), no começo dos anos 1960, Labov iniciou uma abordagem empírica sobre o estudo da língua, do modo como era efetivada pelos sujeitos, nas suas interações cotidianas em sociedade.

Os referidos autores afirmam que Labov, ao voltar para a faculdade, percebeu que havia dois caminhos principais sendo seguidos pelos estudos linguísticos: “um que lidava com as descrições das línguas como são na atualidade (estudos sincrônicos) e outro que se ocupava de suas histórias, isto é, como elas se desenvolveram até o estágio atual (estudos diacrônicos)” (MARRA; MILANI, 2011, p. 164). Então, Labov descobriu que, nas duas direções dos estudos linguísticos da época, havia problemas que precisavam ser solucionados, para que a Linguística pudesse trabalhar com os usos reais que as pessoas faziam da língua. Nessa perspectiva, Labov (2008 [1972], p. 291) observou que “parece claro que não se pode fazer nenhum avanço importante rumo ao entendimento do mecanismo da mudança linguística sem o estudo sério dos fatores sociais que motivam a evolução linguística”. A partir disso, ele defende os seguintes pressupostos teóricos: o sistema

linguístico como entidade heterogênea, o estudo da língua centrado na comunidade e a importância da empiria.

Coan e Frietag (2010, p. 174) afirmam que os pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista de Labov trouxeram propostas de ensino assentadas: “I) na correlação entre língua e sociedade; II) na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e III) na minimização de preconceitos vigentes na sociedade”. Dessa forma, Labov (2008) acreditava que um novo jeito de trabalhar com a linguística seria estudar empiricamente as comunidades de fala. Como consequência disso, os estudos empíricos propiciaram o conhecimento e a sistematização dos usos linguísticos e, assim, viabilizaram novas propostas de ensino que têm como objetivo principal, desenvolver e ampliar a competência linguística dos estudantes.

As autoras reiteram que assumindo a ideia de que não é possível entender o desenvolvimento de variação e mudança linguísticas fora da vida social da comunidade, já que pressões sociais estão continuamente operando sobre a linguagem, Labov se propôs, em seus primeiros trabalhos, a fazer a correlação entre os/dos padrões linguísticos variáveis e as diferenças paralelas na estrutura social em que os falantes estão inseridos. Realmente ficou comprovado que, ao investigar variáveis fonológicas, Labov constatou uma forte correlação entre a estratificação social dos falantes e seus usos linguísticos diferenciados. Isso tudo, comprova a importância das contribuições de Labov para o trabalho com as variações e mudanças da língua, nos dias de hoje.

Observando o ensino no cenário brasileiro, notamos que, constatemente, os professores de língua portuguesa atormentam-se por não conseguirem alcançar seu objetivo primordial no ensino de língua portuguesa: a ampliação do letramento de seus alunos. No ensino da língua escrita, esta angústia se deve a diversos fatores, como as condições ainda precárias do sistema de ensino público brasileiro, a má formação dos professores tanto na graduação, como após a conclusão do curso, devido à falta da formação continuada, o pouco acesso à cultura letrada por uma grande parte da população, entre outros.

Este trabalho concentra-se em um problema que ainda persiste no âmbito escolar, e é um dos responsáveis pelo fracasso do ensino da língua: o ensino da gramática, feito por meio de um trabalho equivocado, que usa o modelo normativo de ensino como o único aceitável pelas entidades de ensino, ignorando, dessa forma, as variedades diferentes daquela que é proposta pela escola, e que os alunos já possuem, o que provoca esse insucesso do

ensino do português. Para que se entenda melhor a questão entre o ensino da língua e o ensino de gramática, é preciso compreender como e por que essa problemática surgiu.

Faraco (2008) afirma que a gramática que conhecemos, hoje, foi criação da cultura greco-romana com a retórica, que objetivava estudar a língua para explorar seus recursos expressivos, de forma a conquistar a aquiescência do público. Nesse caso, havia a tradição filosófica, que procurava saber como funcionava a linguagem humana e como esta poderia contribuir para a formação do raciocínio lógico e tendo, também, o intuito de preservar as produções escritas, por meio do estudo dos textos dos autores consagrados da época.

Percebemos, pelo estudo dos textos desses autores, que tais manuscritos apareciam em versões diferentes, a cada nova reescrita. Então, a fim de preservar a linguagem dos autores clássicos, os estudiosos da época procuraram descrever essa língua e estabelecer um modelo de escrita que deveria ser seguido por todos. Segundo Faraco (2008, p. 133), “foi a partir desse tipo de pesquisa que se constituiu a tradição normativa ocidental do estudo da língua e que ainda é tão forte entre nós”. O autor ainda acrescenta que essa normatização foi uma forma que esses estudiosos encontraram para solucionar os conflitos que surgiram com a consciência da variação linguística na época.

Com isso, na intenção de buscar um ideal de língua que deveria ser seguido por todos, criou-se um conjunto de fatos da linguagem considerados como corretos. Esse conjunto teve como referência a língua utilizada pelos considerados grandes escritores da época. A escrita que não seguisse tal modelo era vista como errada. Dessa forma, foi criada a gramática para estudar a língua, com o objetivo principal de normatizar modelos de correção.

Na sequência histórica, a Grécia foi dominada por Roma e, desde então, a cultura grega passou a ser valorizada pela elite romana, que adotou os modelos gregos gramaticais. A partir daí os romanos produziram diversas gramáticas do latim, com fins pedagógicos. Como a escrita dos autores clássicos era o ideal linguístico das pessoas ditas cultas da época, o modelo gramatical fixado foi baseado nessa escrita e continua sendo reproduzido, até hoje, em nossas gramáticas normativas. Em relação à língua portuguesa propriamente, Faraco (2008) afirma que as primeiras gramáticas do português surgiram a partir 1536, período em que Portugal vivia um auge político. A gramática mais famosa dessa época é a de João de Barros. Como não havia ainda escritores consagrados nas línguas modernas, foram os autores romanos que serviram de modelo para a criação das nossas gramáticas. Com a chegada dos jesuítas, esse modelo se fixou no Brasil e suas características excludentes contribuíram para fortalecer a sociedade colonial e as que viriam a seguir, na qual o direito à educação escolar era de poucos.

Como consequência de tudo isso, a escola, atualmente, continua a ensinar uma gramática que descreve uma língua bastante modificada, preocupando-se em fazer correções infundadas do que considera erro e se esquecendo de tratar dos fatos da língua real, a usada pelos brasileiros. O resultado disso é o fracasso do ensino da língua portuguesa na maioria das escolas brasileiras, principalmente nas públicas, já que se tenta ensinar uma língua que só existe na gramática e que não faz sentido algum, e não tem função alguma, para o aluno que não tem como norma usar a variedade padrão.

Para tentar corrigir esse quadro problemático e buscar uma pedagogia de ensino capaz de desenvolver a competência comunicativa plena, vem sendo desenvolvidos, nas últimas décadas, diversos estudos na área da linguística e da sociolinguística sobre as variedades do português brasileiro. Tais estudos objetivam conscientizar tanto alunos como professores de que a norma culta é mais uma variedade entre as diversas outras que existem no País, sendo possível aprender e utilizar mais de uma variedade, de acordo com as necessidades e situações sociais de uso.

Para Faraco (2008), o professor não deve agir, no ensino da língua, apenas com a intenção de os alunos ampliarem seu domínio das atividades de fala e escrita. Esse domínio é parte central do ensino, mas deve ser acompanhado de uma ação reflexiva sobre a própria língua, que integre as atividades verbais e o pensar sobre elas. Nesse sentido, Faraco (2008, p. 158) afirma:

Esse pensar visa a compreensão do funcionamento interno da língua e deve caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico (aquele que é indispensável, por exemplo, para se entender as informações contidas nos dicionários). No fundo, trata-se de desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural da língua, com destaque para a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição dos falantes.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de romper com o ensino tradicional. O estudo da gramática somente faz sentido, se seus conteúdos estiverem relacionados ao domínio da fala e da escrita, e se tiverem relevância funcional verdadeira. O estudo da gramática deve ser feito de forma a demonstrar a flexibilidade estrutural da língua e a vasta riqueza expressiva que o falante pode utilizar.

Em consonância ao que foi afirmado, Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que o ensino e a aprendizagem da língua materna não irão melhorar, apenas adotando-se uma gramática de cunho variacionista. A autora aponta que é necessário desenvolver uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais, por meio de uma mudança de postura da

escola e da sociedade. Segundo a autora, para tal mudança acontecer, a descrição das regras variáveis é preliminar e fundamental, ou seja, é preciso esclarecer regras variáveis e dizer porque são fundamentais.

Bortoni-Ricardo (2005) postula que seis princípios são necessários para o desenvolvimento de uma sociolinguística educacional. O primeiro é que a influência da escola, na aquisição da língua, deve ser procurada em seu estilo mais formal, pois, é no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. Ao se comunicar, o falante poderá alternar uma variedade informal com outra mais formal monitorada, influenciada pela escola. Para a autora, esse é o papel fundamental da escola: adicionar ao repertório linguístico dos alunos recursos comunicativos que lhes permitirão empregar, com autonomia, os estilos mais monitorados da língua.

No que concerne ao segundo princípio, Bortoni-Ricardo (2005) afirma estar relacionado ao caráter sociossimbólico das regras variáveis. As regras que não possuem uma avaliação negativa da sociedade não são corrigidas na escola e, por isso, não influem de forma consistente nos estilos monitorados.

O terceiro princípio evidencia a necessidade de se inserir a variação linguística na matriz social. A variação linguística, no Brasil, está estritamente relacionada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Para Bortoni-Ricardo (2005) a principal causa da variação linguística no Brasil está na má distribuição de bens materiais, que perdura, desde o descobrimento, até os dias atuais, e o pouco acesso das classes menos favorecidas à cultura letrada. Nesses casos, o professor, atento às diferenças sociolinguísticas e culturais, deve desenvolver, de forma intuitiva, atividades interacionais em sala de aula que são bastante benéficas e facilitadoras da aquisição dos estilos monitorados da língua.

Em relação ao quarto princípio, vê-se que os estilos monitorados da língua são utilizados em eventos de letramento em sala de aula, e os de oralidade realizados em estilos mais casuais. Dessa forma, pode-se deixar claro para o aluno qual língua ele deverá usar em situações de descontração e intimidade e deverá usar/aquela que usará em instâncias de leitura, de escrita e de fala consideradas formais.

No quinto princípio, Bortoni-Ricardo (2005) postula que a descrição da variação na sociolinguística não pode ser desvinculada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. Assim, o ponto de partida da sociolinguística educacional não deve ser a descrição da variação, mas, sim, a análise do processo interacional, na qual se avaliará o significado que essa variação assume.

E, por último, o sexto princípio está relacionado à necessidade de uma conscientização leve professores e alunos a lerem o tema da variação criticamente, e atentando para o fato de ela sustentar a desigualdade social. Portanto, é imprescindível que haja um diálogo com o professor, para que se torne apto a promover a autorreflexão e a análise crítica de suas ações.

Para entender melhor essa variação que ocorre na língua portuguesa, tomamos como base o modelo de contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004). Essa autora propõe um modelo de três contínuos: de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística.

O contínuo de urbanização pode ser entendido como uma linha reta na qual, em uma das pontas, estão os falares rurais mais isolados e, na outra os falares urbanos que, devido a influências sócio-históricas – como as de agências padronizadoras da língua, imprensa, obras literárias e escola – ficaram estabelecidos como o padrão correto de escrita. No meio desses opostos, estão os falares rurbanos dos falantes que migraram da zona rural e que ainda preservam muito da sua cultura ruralista, mas que sofreram influências da zona urbana. Bortoni-Ricardo (2004) acrescenta, ainda, que os falantes situados na zona rural e na rurbanda podem apresentar traços graduais ou descontínuos na fala. Traços graduais são encontrados nos falares que apresentam itens que podem ser usados por todos os brasileiros, já os traços descontínuos apresentam itens que só são falados em uma região, geralmente na zona rural e, por isso, as comunidades urbanas lhes atribuem valor pejorativo.

O contínuo de oralidade-letramento diz respeito às instâncias de fala/oralidade e de escrita/letramento, sendo a fala, nas instâncias de oralidade, informal, e, nas de letramento, formal. No entanto, a autora pondera que não existem fronteiras rígidas entre esses dois eventos; eles compõem um contínuo no qual, de um lado, estão os eventos de oralidade e, do outro, os de letramento. Dessa forma, essas instâncias podem se entrecruzar em diversos contextos como, por exemplo, em uma aula que se constitua como um evento de oralidade letrada podem ocorrer momentos de oralidade informal.

No contínuo de monitoração, em uma das pontas da linha, estariam as falas totalmente espontâneas e, na outra, as situações de fala que são previamente planejadas e exigem monitoração constante. Assim, os falantes transitam de um extremo ao outro do contínuo, de acordo com a necessidade do contexto. Com esse modelo de contínuos, Bortoni-Ricardo (2004) deixa claro que todo falante nativo do português, independentemente da sua posição no contínuo, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do

sistema da língua que ele internalizou. Tais sentenças poderão seguir a norma culta, rural ou rurbana.

É nessa linha de pensamento que se encontra a necessidade de se conscientizar os alunos acerca da função da língua e da existência de variedades linguísticas e culturais. O ensino deve acontecer, de modo que o falante amplie sua mobilidade linguística, sendo capaz de transitar de forma ampla e autônoma pela heterogeneidade linguística em que vive, sem, no entanto, deixar de ter acesso às variedades ditas cultas da língua, ampliando, assim, seu letramento.

Para tanto, é necessário que o professor tenha em mente que toda língua é heterogênea, que existem diferenças nos usos linguísticos e que podem se dar tanto na dimensão histórica quanto na geográfica, ou na social. Tais diferenças podem ocorrer com os falantes, o interlocutor ou a quem se escreve, dependendo da situação e intenção discursivas. É preciso deixar claro, tanto para o educador quanto para o educando, que sociedades não são homogêneas em sua constituição e que a brasileira não constitui exceção. Se assim é, então por que pretender que a língua seja homogênea?

Segundo Cyranka (2016), essa crença de que a língua é homogênea e de que o português correto é o que está descrito nas gramáticas normativas é um grave engano, sendo extremamente prejudicial para o ensino e desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Ou seja, como são falantes de uma variedade diferente daquela ensinada na escola, serão pressionados a corrigir seu modo de falar, de acordo com o que é prescrito na gramática tradicional e, na maioria das vezes, por não conseguirem entender essa língua tão diferente da que utilizam, acabam desistindo de aprender, ou até mesmo evadem da escola, configurando-se, assim, o fracasso escolar. Cyranka (2016, p. 169) arremata, afirmando que

a escola rouba-lhes a indispensável crença de que sejam falantes competentes, embora necessitem, como é natural, ampliar essa competência; precisam não apenas distinguir os diferentes contextos em que estão inseridos, mas também serem capazes de agir com adequação linguística nesses contextos. Mas, como são convencidos de que não sabem se expressar em sua própria língua materna, sentem-se acuados, desanimados, frequentemente convencidos de que não sabem português!!!, e, pior, de que são burros, ou de que “é impossível ‘aprender’ português, língua muito difícil”.

Podemos perceber a consequência dessa falha no ensino, diariamente, quando os professores se deparam com alunos que apresentam graves deficiências de escrita, nas diversas práticas de letramento exigidas pela sociedade. Para modificar essa triste realidade, é preciso levar para a sala de aula discussões sobre variação linguística, conscientizando os

alunos sobre as diferenças dialetais, fazendo com que eles as aceitem como legítimas, que podem e devem ser utilizadas, dependendo das condições de produção ou da necessidade comunicativa do leitor, escritor, falante ou interlocutor, na cena enunciativa.

Nessa perspectiva, Faraco (2008) propõe a “pedagogia da variação linguística”, a qual sugere que se deve promover na sala de aula a reflexão sobre a sociolinguística, sobre seu âmbito de abrangência e como ela opera. Para isso, o professor deve, primeiramente, estudar a realidade sociolinguística de sua turma. Depois, é necessário substituir a noção de “erro gramatical” por adequação ao contexto de uso. Por fim, é preciso investir em atividades de identificação das diferenças dialetais e propor exercícios que mostrem como essa variação se expressa, sem se esquecer de afirmar e reafirmar que todas são práticas languageiras legítimas e válidas. Os alunos podem assumir o papel de investigadores e, por intermédio de pesquisas orientadas pelo professor, podem refletir sobre o uso real da língua.

Nessa acepção, Cyranka (2016) afirma que é indispensável a reflexão sociolinguística na vida escolar dos alunos, desde os primeiros anos, para que se construa a noção de linguagem como forma de interação. Assim, todas as práticas de letramento devem ser capazes de suscitar a capacidade de identificar as diferenças linguísticas e de conviver com elas. Para tanto, o professor precisa apontar caminhos que conduzam seus alunos ao domínio dessas diferentes variedades do português brasileiro, tanto as cultas como as populares, para que eles se tornem sujeitos-cidadãos autônomos, social e linguisticamente. A fim de que essa transformação no ensino de língua portuguesa, no Brasil, aconteça de forma efetiva, e não apenas nos livros de sociolinguística, é necessário que escolas e professores adotem uma nova postura orientada para a conscientização e o respeito pela variação linguística.

É nessa linha de raciocínio que Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) enfatiza o papel central da escola nesse processo:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Aos alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social.

Como afirmado anteriormente, é dever da escola promover a ascensão sociocultural do aluno e isso pode e deve ser feito por meio de um ensino voltado para a conscientização e o respeito pelas variantes da língua, bem como através de um trabalho que possibilite ao aluno desenvolver e transitar com autonomia por essas diversas variedades. Deve-se lutar por essa tão sonhada educação sociolinguística, pois, por seu intermédio, será possível reverter-se esse quadro de fracasso detectado, atualmente, no ensino de língua portuguesa. O desafio da escola é inserir o aluno nas mais diversas práticas letradas sociais e, para isso, ela deve partir de um ensino que preze pela valorização e pelo respeito à diversidade linguística e cultural existente no País, impedindo, assim, a disseminação do preconceito, da discriminação e da estigmatização linguística.

Nesse sentido, vale ressaltar: a “pedagogia da variação linguística”, nos moldes que propõe Faraco (2008, p. 180):

[...] cabe reiterar que nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação.

Assim, a escola deve trabalhar no intuito de sensibilizar os alunos para a variação, combatendo os estigmas linguísticos, a exclusão social e cultural, tomando como base as diferenças linguísticas, e promovendo o acesso desse jovem às mais diversas práticas na sociedade letrada, para que possa agir no mundo com autonomia intelectual e pensamento crítico.

Na sequência, antes de adentrarmos nas histórias da Turma da Mônica – mais especificamente os quadrinhos do Chico Bento –, apresentamos um breve histórico sobre o surgimento e a solidificação das histórias em quadrinhos (HQs) no Brasil.

1.4 Breve histórico das histórias em quadrinhos (HQs) no Brasil

Esse gênero textual surgiu, no Brasil, durante o início do século XX, sendo sua escrita influenciada pelas histórias dos super-heróis norte-americanos. Segundo Cório (2006), as

histórias em quadrinhos surgiram, no cenário brasileiro, primeiramente, pela apresentação de caricaturas e charges políticas em jornais e revistas. As primeiras publicações são de Ângelo Agostini (1843-1910)³; é o responsável pela introdução, no País, de charges e histórias em quadrinhos. Seus primeiros textos não apresentam balões, nem as tão características onomatopeias dos quadrinhos atuais. Seus textos continham legendas e se dedicavam, principalmente, às críticas políticas e sociais.

Com o surgimento de novas revistas – impressas com maior qualidade –, vários autores iniciaram e consagraram suas carreiras no mundo dos quadrinhos, tais como: J. Carlos (criador de *Lamparina*), Luís Sá (autor de *Peteleco* e *Reco-Reco*, *Bolão* e *Azeitona*), além de Adolfo Aizen, responsável pelos lançamentos da revista *Mirim* (1937) e do jornal de quadrinhos *Lobinho* (1938). Nessa época, o jornalista Roberto Marinho publica *Gibi* (1939), que se torna sinônimo de revista de história em quadrinhos, no Brasil.

Na sequência, os quadrinhos brasileiros perdem terreno para os americanos. Em junho de 1951, acontece, no Brasil, a primeira Exposição Internacional das Histórias em Quadrinhos, organizada por Jayme Cortez e Álvaro de Moya. A partir daí, as revistas em quadrinhos passam a ter um reconhecimento maior como forma de manifestação artística.

Nos anos 1960, surgem grandes nomes dos quadrinhos, entre eles Mauricio de Sousa e Ziraldo:

Em 1959, quando ainda trabalhava como repórter policial, criou seu primeiro personagem - o cãozinho “Bidu”. A partir de uma série de tiras em quadrinhos com “Bidu e Franjinha”, publicadas semanalmente na Folha da Manhã, Mauricio de Sousa iniciou sua carreira. Nos anos seguintes criou diversos personagens – “Cebolinha”, “Piteco”, “Chico Bento”, “Penadinho”, “Horácio”, “Raposão”, “Astronauta” etc. Em 1970, lançou a revista da “Mônica”, com tiragem de 200 mil exemplares, pela Editora Abril.⁴

Atualmente, as histórias em quadrinhos (HQs) vêm ganhando cada vez mais espaço em livros didáticos e meios de comunicação. Seu formato leve, seu caráter descontraído e humorístico e a utilização tanto da linguagem verbal como da não verbal atraem leitores de todas as idades, principalmente crianças e jovens. Devido a isso, as HQs configuram-se como um importante instrumento de trabalho no ensino da língua, em sala de aula, pois, além de serem de fácil leitura, constituem, também, objeto de lazer e crítica, como bem exemplifica a tira de Armandinho (Figura 1), de Alexandre Beck, a seguir.

³ Disponível em: <www.guiadosquadrinhos.com/artista/nome/2951>. Acesso em: 25 out. 2016.

⁴ Disponível em: <http://www.e-biografias.net/mauricio_de_sousa>. Acesso em: 25 maio 2016.

Figura 1 - Tirinha do Armandinho



Fonte: Facebook (2016). Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

A tira de Armandinho reafirma a importância e o valor cultural atribuídos ao gibi. Assim, devido ao fato de as HQs serem excelentes instrumentos para ensinar a língua e o conhecimento e, também, como já dissemos anteriormente, serem leves e descontraídas, neste trabalho, usamos as HQs do Chico Bento e do Chico Bento Moço, da Turma da Mônica, para desenvolver uma proposta pedagógica que interfira, positivamente, na aquisição da língua escrita pelos alunos. A seguir, discorreremos brevemente acerca da história da Turma do Chico Bento e de Mauricio de Sousa, criador da Turma da Mônica e das personagens Chico Bento e Chico Bento Moço.

1.4.1 Turma do Chico Bento

Mauricio de Sousa⁵ nasceu no Brasil, em outubro de 1935, numa pequena cidade do estado de São Paulo chamada Santa Isabel. Seu pai era o poeta e barbeiro Antônio Mauricio de Sousa. A mãe, a poetisa Petronilha Araújo de Sousa. Com poucos meses, Sousa foi levado pela família para a vizinha cidade de Mogi das Cruzes, onde passou parte da infância. Outra parte foi vivida em São Paulo, onde seu pai trabalhou em estações de rádio. Suas primeiras aulas foram no externato São Francisco, ao lado da Faculdade, no centro de São Paulo. Depois, continuou os estudos no primário e no ginásio, dividindo-se entre as duas cidades.

Enquanto estudava, trabalhou em rádio, no interior, onde também ensaiou números de canto e dança. Para ajudar no orçamento doméstico, desenhava cartazes e pôsteres, sendo

⁵ Biografia e informações retiradas dos sites: Tudo é história (Disponível em: <<http://tudoehistoria.blogspot.com.br/2009/07/mauricio-de-sousa.html>>. Acesso em: 22 maio 2016.) e Web artigos (Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-historia-da-turma-da-monica/57936/>>. Acesso em: 22 mai. 2016.).

seu sonho dedicar-se ao desenho, profissionalmente. Chegou a fazer ilustrações para os jornais de Mogi, mas queria desenvolver técnica e arte. Para isso, precisava procurar os grandes centros, onde editoras e jornais pudessem se interessar por seu trabalho. Reuniu amostras do que já havia produzido e publicado e se dirigiu para São Paulo, em busca de emprego. Não o conseguiu na área pretendida, mas havia uma vaga de repórter policial no jornal Folha da Manhã.

Mauricio de Sousa fez um teste para ocupar essa vaga e foi aprovado. Ficou cinco anos escrevendo reportagens policiais, até chegar um tempo em que tinha que se decidir entre a polícia e a arte. Ficou com a velha paixão. Criou uma série de tiras em quadrinhos com um cãozinho e seu dono – Bidu e Franjinha – e ofereceu o material aos redatores da Folha. As historietas foram aceitas; o jornalismo perdeu um repórter policial e ganhou um desenhista. Essa passagem ocorreu em 1959.

Nos anos seguintes, Mauricio criaria outras tiras de jornal – Cebolinha, Piteco, Chico Bento, Penadinho – e páginas do tipo tabloide para publicação semanal – Horácio, Raposão, Astronauta –, que compuseram dezenas de publicações, durante dez anos.

Para a distribuição desse material, Souza criou um serviço de redistribuição que atingiu mais de 200 jornais, ao fim de uma década. Daí, chegou o tempo das revistas de banca, em 1970, quando a revista da Mônica foi lançada, já com tiragem de 200 mil exemplares. Ela foi seguida, após dois anos, pela revista do Cebolinha e, nos anos seguintes, pelas publicações do Chico Bento, Cascão, Magali, Pelezinho e outras. Durante esses anos todos, o escritor desenvolveu um sistema de trabalho em equipe que possibilitou, também, sua entrada no licenciamento de produtos. Seus trabalhos começaram a ser conhecidos no exterior e, assim, em diversos países, surgiram revistas com a Turma da Mônica.

A partir da década de 80, com o início da invasão dos desenhos animados japoneses, o referido autor, como ainda não tinha desenhos para a televisão, perdeu mercados. Resolveu enfrentar o desafio e abriu um estúdio de animação – a *Black & White* –, com mais de 70 artistas realizando oito longas-metragens. Estava se preparando para a volta aos mercados perdidos, mas não contava com as dificuldades políticas e econômicas do País. A inflação impedia projetos em longo prazo (com as produções de filmes sofisticados como as animações), a bilheteria em controle dos cinemas fazia evaporar quase 100% da receita, e o pior: a lei de reserva de mercado da informática, que impedia o acesso à tecnologia de ponta, era necessária para a animação moderna. Mauricio de Sousa, então, desistiu do desenho animado e concentrou-se somente nas histórias em quadrinhos e seu *merchandising*, até que a situação se normalizasse.

Inicialmente, as revistinhas foram publicadas pela Editora Abril, porém, a partir de janeiro de 1987, passaram a ser publicadas pela Editora Globo, em conjunto com os estúdios Mauricio de Sousa. Após vinte anos de Editora Globo, todos os títulos da Turma da Mônica passaram, a partir de janeiro de 2007, para a multinacional Panini. Atualmente, a história em quadrinhos brasileira de maior publicação mundial é a Turma da Mônica.

Ao contrário do que a maioria pensa, a Mônica não era a personagem principal. Inicialmente, foram criados os personagens Bidu e Franjinha e, depois, foram surgindo as outras personagens: Cebolinha, Cascão, Chico Bento, Magali e Mônica. No começo, a Mônica aparecia apenas como coadjuvante nas histórias do Cebolinha. Seu jeito bravo e engraçado acabou chamando a atenção de todos e, em pouco tempo, ela ganhou sua história própria.

A Turma da Mônica foi crescendo, de forma que surgiram dezenas de personagens nessas últimas décadas. No momento atual, a turma principal é composta por diversas personagens secundárias e quatro personagens principais: Cascão, o menino que não gosta de tomar banho; Magali, a garota comilona; Cebolinha, o garotinho que troca o R pelo L, e Mônica, a dona da rua, dentuça e brava.

Outra mais antiga e famosa é a Turma do Chico Bento. Utilizando a roça como cenário, as tirinhas relatam a vida no interior de São Paulo. Poucos sabem, mas Chico Bento e seus amigos são personagens baseados na própria infância de Mauricio de Souza. Existem mais duas turmas que encantam os leitores há décadas: a Turma do Horácio e a Turma do Penadinho. A Turma do Horácio é composta pela personagem principal, um filhote de Tiranossauro Rex, e seus outros amigos pré-históricos. A turma do Penadinho é de outro mundo e, embora seja fantasmagórica, possui personagens considerados muito “fofos”.

Atualmente, os quadrinhos de Mauricio de Sousa têm fama internacional, tendo sido adaptados para o cinema, para a televisão e para os videogames, além de terem sido licenciados para o comércio em uma série de produtos com a marca das personagens. Há, inclusive, o parque temático da Turma da Mônica e o Parque da Mônica localizado em São Paulo. Já existiu também o Parque da Mônica de Curitiba, aberto em 1998 e fechado em 2000, e o parque do Rio de Janeiro, fechado no início de 2005.

1.4.2 O falar caipira de Chico Bento

Faraco (2008) afirma que não é possível representar a língua portuguesa em um corte dicotômico português culto e português não culto. Para esse autor, o que melhor pode representar a língua, atualmente, seria o modelo de três contínuos proposto por Bortoni-Ricardo (2004), já discutido neste capítulo. Vale retomar, aqui, o modelo: o contínuo de urbanização, o contínuo de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística. Nesta pesquisa, tomaremos como pressuposto esse referido modelo.

Em relação a esse assunto, Candido (2016) também afirma que não existe separação drástica entre a cultura urbana e a cultura caipira, mas, um contínuo, em que pode haver, em um extremo, o homem da cidade – com um falar mais culto – e, no outro, o homem rural – com seu falar “menos culto”. No entanto, há, no meio desses extremos, vários tipos de falantes: o homem urbano com traços rurais; o homem do campo que vai morar na cidade e que, por isso, apresenta traços urbanos etc.

Neste trabalho, apresentamos uma análise de algumas tiras do personagem Chico Bento, de Mauricio de Sousa, para exemplificar sua variedade tipicamente rural: *pruque* (porque), *ocêis* (vocês), *inté* (até), *atrupeçar* (tropeçar) e *cumê* (comer), características muito comuns na fala dos habitantes da cidade de Ibiá e, conseqüentemente, dos alunos do 8º ano, da Escola Estadual São Francisco, *corpus* desta pesquisa. Antes, porém, faz-se necessário mostrar como surgiu essa personagem tão engraçada e amada por todos. Vejamos a ilustração da primeira edição da revista (Figura 2):

Figura 2 - 1ª edição da revista Chico Bento (1982)

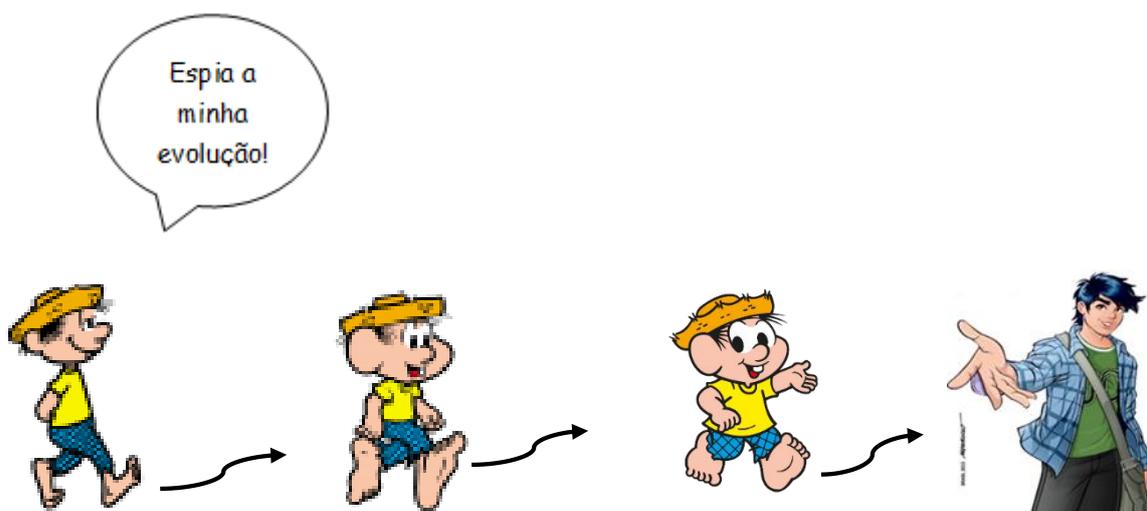


Fonte: Wikipedia (2016)⁶.

⁶ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Turma_do_Chico_Bento>. Acesso em: 25 maio 2016.

Chico Bento⁷ nasceu das observações de Mauricio de Souza sobre o homem do campo, morador do alto do Tietê, área próxima a Mogi das Cruzes e ao Vale do Paraíba, na sua porção paulista. O nome da personagem foi emprestado de um tio-avô do autor, que ele nem chegou a conhecer, mas sobre o qual ouviu muitas histórias engraçadas contadas por sua avó – a vó Dita –, também retratada nos quadrinhos do Chico Bento. A personagem foi criada em 1961, mas sua primeira revista só foi lançada em agosto de 1982. Nela, até hoje, a Turma da Roça – formada por Rosinha (namorada do Chico), Zé Lelé, Hiro, Zé da Roça, a professora Dona Marocas, o padre Lino e várias outras personagens – vive divertidas histórias, num ambiente gostoso e pacato do interior. Quando surgiu, Chico era coadjuvante de Zé da Roça e Hiro, e seu visual era bem diferente. Na época, ele era uma versão mirim do Jeca Tatu, personagem clássico das histórias de Monteiro Lobato. Com o tempo, foi sofrendo mudanças, até chegar ao desenho que se tem hoje (Figura 3):

Figura 3 - Evolução da personagem Chico Bento



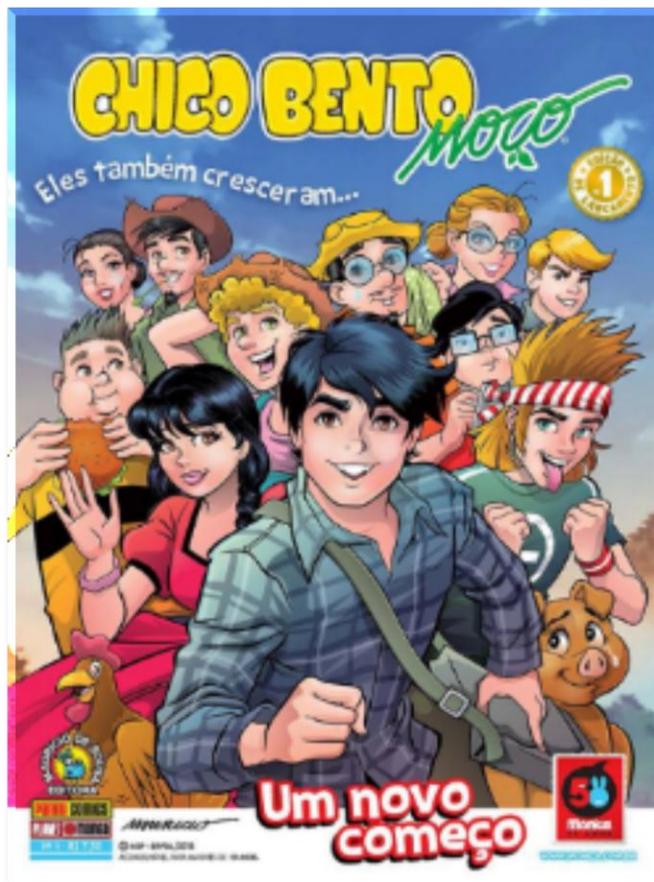
Fonte: A Turma da Mônica. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/chico-bento>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

No início das publicações da Turma da Roça, havia apenas duas personagens: o Zezinho e o Hiroshi. Depois, criou-se a personagem Chico Bento que foi ocupando, aos poucos, papel de destaque nas histórias e, em 1964, estreou como personagem principal, com direito a nome de história. Chico foi abrindo cada vez mais espaço na década de 1970. Nessa época, essa personagem e sua turma falavam um português “correto”, a escrita era empregada de acordo com as normas propostas pela gramática normativa; o falar rural

⁷ Informações do *site* Guia dos Quadrinhos. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/chico-bento/469>>. Acesso em: 22 maio 2016.

aparecia raramente em algumas falas das histórias, mas, a partir de 1980, a turma da historinha do Chico adotou, de vez, a fala caipira. A série se tornou ainda mais popular e, em 1982, ganhou seu próprio gibi. Recentemente, em 2013, Maurício de Souza lançou a revista Chico Bento Moço, em que aparece a versão da personagem vivendo aventuras já na faculdade (Figura 4).

Figura 4 - Capa da primeira edição da revista Chico Bento Moço



Fonte: Wikipedia (2016). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/File:Chico_Bento>. Acesso em: 12 jun. 2016.

Na revista Chico Bento Moço, a personagem aprendeu a norma culta na escola e a utiliza em contextos que exijam seu uso, no entanto, continua usando sua variedade rural, em situações informais.

Não é apenas o nome Chico, de Francisco, que nos lembra algumas semelhanças da personagem com São Francisco de Assis, mas muitos dos seus hábitos como, por exemplo, um carinho enorme pelos animais do seu sítio, entre eles a galinha Giselda, o porquinho Torresmo e a vaca Malhada, e, também, a pureza, a simplicidade, a sabedoria, a riqueza de espírito e a simpatia que caracterizam as pessoas do interior. A personagem é o típico homem

do campo que anda descalço, usa um chapéu de palha e toca modas de viola. Mora na Vila Abobrinha, onde prefere viver naturalmente, nadando no rio, pescando, dormindo na rede e brincando com seus amigos. Como a maioria das crianças do interior, prefere brincar e cuidar da lida na roça do que ir para a escola.

Devido a essas características atribuídas à personagem, muitos linguistas condenam o trabalho com os quadrinhos do Chico Bento, em sala de aula, por acreditarem que apresentam uma ideologia estereotipada dos espaços urbano e rural, mostrando uma distinção exagerada entre ambos. Em artigo apresentado ao IX Congresso Nacional de Educação, Bento (2009, p. 9-10) acredita que o fato de “Chico Bento representar uma determinada cultura pouco conhecida pelas crianças do meio urbano, pode acarretar a elas uma ideia errônea a respeito das comunidades rurais”. Porém, apesar das questões ideológicas contidas nas histórias, também podemos observar aspectos educacionais na personagem. Chico demonstra enorme gosto e respeito pela natureza e aparece, sempre, preocupado e cuidando da preservação do meio ambiente, tema comum a ser trabalhado no currículo das escolas.

Logo, acreditamos que um trabalho consciente feito com as histórias de Chico Bento pode contribuir para a identificação do modelo de homem do campo e de educação. Bento (2009, p. 11) afirma que “a percepção de qualquer imagem que chega aos olhos das pessoas é construída pelo que se conhece ou acredita”. Assim, um olhar educado pode possibilitar ao professor desmitificar os diversos aspectos presentes nas histórias em quadrinho do Chico Bento e permitir a realização de uma prática pedagógica enriquecida com o uso desses recursos de forma sensata e coerente. Desse modo, não corremos o risco de distorcer a imagem que um aluno pode criar em seu imaginário sobre o ambiente rural e as pessoas que o habitam. Ainda mais que, apesar de a vida na área rural ter passado por modificações provocadas pelas tecnologias e pela escola, ainda predominam, nessas regiões, como é o caso da comunidade em estudo, características tipicamente rurais. Além dessas características da personagem, acreditamos que o que a tornou tão querida por todos foi seu modo de falar. Chico Bento e sua turma são falantes de uma variedade linguística rural, como podemos observar no quadrinho da Figura 5, a seguir:

Figura 5 - História curtinha - Chico Bento



Fonte: Google Imagens (2016). Disponível em: <<https://www.google.com.br/tirinhas-do-chico-bento>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

Na Figura 5, Chico conversa com sua mãe. Podemos observar, nas falas das duas personagens, palavras e expressões características não só da norma culta, no primeiro balão, mas também, e predominantemente, do dialeto caipira, como em: “ocê” (você), “pru que” (por que), “cas” (com as), “drumindo” (dormindo) e “finar” (final). Essas falas representam, em maior ou menor grau, o modo de falar de muitos brasileiros, principalmente os que vivem no interior do País. Diante disso, afirmamos que o Chico Bento é representante de uma cultura e, em muitos casos, de um modo de vida tipicamente brasileiro. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 45-46),

[...] o personagem Chico Bento é uma criação muito feliz da equipe de Maurício de Sousa, pois permite que as crianças com antecedentes urbanos se familiarizem com a cultura rural, conhecendo muitas expressões dessa rica cultura que, hoje em dia, têm pouco espaço na literatura e nos meios de comunicação. Chico Bento pode-se transformar, em nossas salas de aula, em um símbolo do multiculturalismo que ali dever ser cultivado. Suas historinhas são também ótimo recurso para despertarmos em nossos alunos a consciência da diversidade sociolinguística.

Dessa maneira, acreditamos que as revistinhas do Chico Bento e sua turma constituem, sim, ótimo recurso para o trabalho com a variação linguística em sala de aula, uma vez que dentro das historinhas, encontramos diversos modos de falar: a professora, que representa a norma culta, o primo que representa uma variedade culta mais informal, típica do linguajar urbano, o Hiro, com uma variedade informal, mas, mais próximas das características rurais, e o próprio Chico com seu falar rural mais próximo do caipira mesmo, formando dentro das historinhas vários contínuos. Muitos acham exagerado o modo como é caracterizada a fala do Chico Bento, mas cremos que a intenção, ao se criar a personagem, é exatamente essa, um modo de falar com traços caipiras bem marcados, para simbolizar, de forma imaginária, o falar rural do país.

Advertimos que, ao trabalharmos com os usos linguísticos da personagem Chico Bento, não estamos afirmando que sua variedade é igual à de nossos alunos, mas, usamos o modo lúdico de sua fala, juntamente com as outras variedades presentes nas historinhas, para despertar o interesse e facilitar a aprendizagem a respeito das variações linguísticas existentes em nosso país. Ressaltamos, ainda, que muitos dos usos linguísticos feitos pelo Chico Bento existem, sim, na fala dos alunos estudados nesta pesquisa. Entretanto, longe de querer aproximar ou igualar a fala do Chico com as de nossos alunos, buscamos levantar questões, promover discussões e reflexões sobre até que ponto algumas das expressões usadas pela personagem aconteciam na fala daqueles alunos, assim como comentamos sobre outras que eles nunca haviam escutado antes. Por essas razões, acreditamos que com um trabalho consciente e adequado, o estudo, em sala de aula, com os textos do Chico Bento é bastante significativo.

A turma do 8º ano selecionada para esta pesquisa pertence, como já afirmamos reiteradas vezes, à Escola Estadual São Francisco, localizada na cidade de Ibiaí, norte de Minas Gerais. Essa cidade caracteriza-se por ser predominantemente rural. Muitos dos seus habitantes residem na zona rural e, mesmo os que residem na área urbana, possuem uma cultura ruralista. Esse fator influencia, significativamente, a fala dos moradores do local. A variedade que predomina na cidade é a rural, com traços de linguagem típica do interior de Minas Gerais. O *site* Variantes do Brasil⁸ define o dialeto caipira como

[...] um dialeto da língua portuguesa falado pela população do interior do estado de São Paulo, em partes do Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás e do Nordeste brasileiro. Caipira é uma denominação tipicamente paulista nascida da primeira miscigenação entre o branco e o índio. “Kaai” “pira” na língua indígena significa, o que vive afastado, “kaa” - mato, “pir” - corta mata, “pira” - peixe. A fala caipira formou-se a partir de elementos do tupi e da influência de outras línguas, como a africana e a castelhana, além das criações que emergiram no próprio meio caipira e, fundamentalmente, do português arcaico dos séculos XV e XVI.

Para Amaral (1982), caipira é um dialeto bem pronunciado, no território da antiga província de São Paulo. Esse falar caipira, bastante característico para ser notado pelos mais desprevenidos, como um sistema distinto e inconfundível, domina, em absoluto, a maioria da população e estende sua influência à própria minoria dita culta.

Nas observações feitas nas produções textuais escritas pelos alunos do 8º ano, foi possível perceber essa realidade linguística, também, em suas falas e, principalmente, a

⁸ Disponível em: <<http://variantesdobrasil.blogspot.com.br/2011/06/o-dialeto-caipira-e-um-dialeto-da.html>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

transcrição desse modo de falar para a modalidade escrita, que caracteriza uma das categorias de erros de escrita: a transcrição fonética descrita por Cagliari (1989). A seguir, apresentaremos, como ilustração, um exemplo desse fenômeno (Figura 6).

Figura 6 - Forma das nuvens - Chico Bento



Fonte: Google Imagens (2016). Disponível em: <<https://www.google.com.br/tirinhas+do+chico+bento>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

Podemos observar vários casos de alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem fonologicamente nas transposições de fala para a escrita de Chico e de sua namorada, Rosinha, tais como: “fio” (filhos), “ocê” (você), “dispois” (depois) “cocê” (com você). Tais exemplos podem ser explicados por regras que caracterizam processos fonológicos. Nesses exemplos, a escrita se dá de acordo com a fala rural. No caso, o autor, Mauricio de Sousa, escreve as falas dessas personagens, propositalmente, para demonstrar o modo aproximado como usam a variedade rural. Nos textos dos alunos do 8º ano, é possível identificar exemplos de unidades lexicais, quais sejam: *atrupeçar*, *guentava*, *pegano*, *mim assustei*. Exemplos:

- a) atrupeçar → A menina *atrupeça* na pedra e cai... (A1);
- b) guentava → ...ela não *guentava* pegar o ladrão... (P16);
- c) pegano → A bruxa acordou e viu a ladrona *pegano* o gato (Z26);
- d) mim assustei → eu *mim* assustei bastante quando ela falou para o ladrão tira sua mascara... (C3)

Observamos, também, a transposição da fala para a escrita de “erros”, tais como: “rouba” (roubar), “acordo” (acordou), “mais” (mas), “dormino” (dormindo), que detectamos, também, nos textos escritos dos alunos da pesquisa, como

- a) roubar → ... ela teve uma ideia em *rouba* o Miú. (E5);

- b) acordou → ... *abruxa **acordo** e a menina comesou a corre...* (J10);
- c) mas → ... *alguns acham que esse tipo de falar é errado, **mais** na verdade não é...* (B2);
- d) dormindo → ... *zuzu estava **dormino**...* (X24).

Na figura, a seguir, são mostrados exemplos de fala do Chico Bento Moço.

Figura 7 - Contínuo Chico Bento - Chico Bento Moço



Fonte: Revistinha do Chico Bento Moço (2013).

Na imagem acima, observamos a preocupação de Chico Bento Moço com sua fala, ao perceber que utilizou a variedade rural, pois, já dominava a norma culta e aprendera que era essa que deveria ser utilizada. No entanto, seu pai o tranquiliza, lembrando que estão na roça, em casa, e que, nesse contexto, a variedade rural é adequada. Nesse diálogo de Chico Bento Moço com o pai, notamos a presença do contínuo rural/urbano, proposto por Bortoni-

Ricardo (2004), no qual não há uma separação radical entre rural e urbano, mas, sim, uma continuidade entre os dois. No exemplo mostrado, Chico Bento Moço transita de um extremo a outro desse contínuo, de acordo com sua necessidade e intenção de fala. É de extrema importância que a escola faça com que o aluno perceba e domine esse contínuo, pois, dessa forma, estará erradicando preconceitos e estigmas em relação à variação. Deve, também, proporcionar ao discente a aquisição da norma culta, para que seja usada quando se fizer necessário. Posteriormente, apresentamos os contínuos presentes nas revistinhas do Chico Bento.

A escrita quase sempre foi considerada superior à fala, por esta ser instável, não podendo constituir objeto de estudo, e aquela vista como a verdadeira forma de linguagem. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2000), essa postura só começou a mudar com o surgimento da fonética como disciplina autônoma. No entanto, poucos se preocuparam em descrever e comparar a fala e a escrita, especificando as características de cada uma. Ficou enraizada e consagrada a visão de que a fala é primária e a escrita derivada dela.

Fávero, Andrade e Aquino (2000) postulam que as gramáticas tratam as relações entre fala e escrita, tomando como base a língua escrita, o que tem contribuído para um tratamento polarizado e, muitas vezes, preconceituoso. Assim, os gramáticos afirmam ser a fala o lugar do erro, apregoando, categoricamente, a ideia errônea de ser a língua sinônimo da gramática codificada. Atualmente, com o surgimento de diversos estudos na área da fonética e da fonologia, postula-se que estudar a fala é tão importante quanto estudar a escrita, uma vez que ficou constatado que aquela, muitas vezes, influencia de forma significativa a sistematização desta, principalmente nos primeiros anos escolares. Nesse sentido, Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 10-11) afirmam:

Parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino da língua. A motivação para que essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro lado, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons.

Esses autores destacam que não significa, obviamente, que a escola deve ensinar a fala aos alunos, mas, que ela deve mostrar a diversidade dos usos da fala, conscientizando-os de que a “língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada –, isto é, procurando torna-los ‘políglotas dentro de sua própria língua’” (FÁVERO; ANDRADE;

AQUINO, 2000, p. 12). É isso que mostramos com nossa proposta didático/pedagógica, os diversos usos da fala. Assim, através das entrevistas e das histórias das revistinhas do Chico Bento e do Chico Bento moço, fizemos com que os alunos percebessem as diferentes formas de usos das formas nominais dos verbos.

Em relação à estruturação do texto falado, Fávero, Andrade e Aquino (2000) asseveram que pode se organizar em diferentes níveis. Em nível local, pois a conversação é estabelecida por meio de turnos nos quais os interlocutores se alternam e desenvolvem suas falas, um após o outro. Em cada turno, pode haver momentos de hesitação, sobreposição e assalto. Os turnos mantêm uma relação de pares, em que o primeiro é condição para que o outro se realize.

No nível global, a produção do texto respeita certas normas de organização global, ao mesmo tempo em que a organização local acontece, principalmente em relação à condução do tópico discursivo.

A estruturação do texto escrito, assim como a do texto oral, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2000), está atrelada a um objetivo ou uma intenção do locutor. No entanto, a compreensão desse texto não está associada somente ao conteúdo semântico, depende também das marcas de seu processo de produção. Tais marcas constituem pistas linguísticas que vão orientar o interlocutor, na hora da leitura, a compreender o sentido pretendido pelo locutor. O texto escrito é formado por parágrafos que são compostos de um ou mais períodos reunidos em torno de ideias relacionadas rigorosamente.

Cada modalidade, tanto a falada quanto a escrita, apresenta suas particularidades, não devendo, portanto, ser tomada como sinônimas, nem tão pouco em uma relação hierárquica, em que uma é mais importante ou mais correta que a outra. As duas são entidades distintas que precisam ser estudadas e descritas igualmente, uma vez que estão intrinsecamente relacionadas. Nesse sentido, Castilho (1998, p. 13, *apud* Fávero; Andrade; Aquino, 2000, p. 12) afirma que

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Nessa linha de pensamento, entendemos que o papel da escola é fazer com que o aluno reflita sobre os usos reais da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, pois,

por meio dessa reflexão, saberá quando e porque fazer determinadas escolhas linguísticas. E foi essa a nossa intenção, fazer com que os alunos refletissem sobre os usos das formas nominais dos verbos, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita da língua. Assim, conscientes de sua própria variedade linguística e das demais existentes, serão capazes de migrar de uma variedade a outra, de acordo com a necessidade de cada contexto de interação.

Então, fica claro que nosso trabalho com o ensino de língua materna vai além de ensinar gramática como sinônimo de língua escrita. A língua é muito maior que isso. Por isso, nossa proposta explora as duas modalidades da língua: oral e escrita, pois, além da importância de estudar e descrever a língua falada pelos alunos do 8º ano, é através dessa descrição que compreendemos melhor as escolhas linguísticas dos discentes e temos condições de orientá-los, de forma eficaz, a utilizar a modalidade escrita.

Diante do exposto, esclarecemos que a proposta pedagógica aqui apresentada coaduna os postulados dos PCNs (Brasil, 1998, p. 32):

No ensino aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Sobre esse assunto, Faraco (2008) afirma, ainda, que os PCNs enfatizam o domínio das práticas sociais de língua falada e de língua escrita, ficando o estudo gramatical subordinado a essas práticas. Nos PCNs, o texto é visto como unidade de ensino. Segundo Faraco (2008), apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais tentarem fazer uma síntese da concepção do ensino de língua materna de acordo com teorias linguísticas, esses preceitos ainda não foram assimilados pela escola e, essas inovações do currículo do conteúdo de língua portuguesa, na maioria das vezes, não adquiriram, ainda, significado no cotidiano escolar, permanecendo, permanecendo apenas no papel.

Como bem observou Faraco (2008), ainda existem muitos conflitos entre o saber acadêmico e o senso comum, de forma que o senso comum não distingue norma culta, aquela praticada pelos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e de escrita, de norma padrão, preceitos normativos estipulados pela tradição gramatical. Isso tem sido fator

significativo para grande parte do fracasso do ensino escolar de língua portuguesa, atualmente.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004) propõe que, ao tratarmos da variação no português, imaginemos três contínuos: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística. No contínuo de urbanização, a autora propõe que imaginemos uma linha, na qual em uma das extremidades estejam situados os falares rurais mais isolados, por questões geográficas e, na outra extremidade da linha, estejam os falares mais urbanos, aqueles que sofrem influências de culturas letradas e agentes padronizadores da língua. No meio da linha, estaria uma zona chamada *rurbana* constituída por falantes de origem rural que migraram para a cidade, e, portanto, possuem características das duas variedades. Para a autora, podemos situar qualquer falante do português brasileiro em um ponto desse contínuo, levando em consideração a região onde o falante nasceu e vive.

No contínuo de oralidade-letramento, imaginemos uma linha em que, em um dos polos estão eventos mediados pela escrita chamados, portanto, de eventos de letramento. No outro polo, estão os eventos nos quais não há influência direta da escrita, sendo chamados, nesse caso, de eventos de oralidade. Para Bortoni-Ricardo (2004), nesse contínuo não há fronteiras rígidas entre os eventos de letramento e os de oralidade. Existem várias sobreposições entre um evento e outro. E a autora exemplifica com um evento típico da cultura letrada, como uma aula, que, apesar de ser um evento de letramento, pode conter diversos eventos de oralidade.

No contínuo de monitoração estilística, vamos situar em uma das extremidades da linha imaginária interações totalmente espontâneas, que não exigem muita atenção e planejamento do falante, e, na outra extremidade, colocamos aquelas interações que são planejadas previamente e exigem mais atenção do falante. Para a autora, o falante transita nesse contínuo alternando estilos mais monitorados ou estilos menos monitorados, de acordo com o contexto da interação. Bortoni-Ricardo (2004, p. 72) afirma que

Todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou. Essas sentenças podem seguir as regras da chamada língua padrão ou as regras das variedades rurais ou rurbanas. Em um ou em outro caso, serão bem formadas. Não se pode confundir, pois, o conceito de sentenças bem formadas, que provém da noção de competência, com a noção de "erro" que as nossas gramáticas normativas defendem.

Isso posto, a referida autora define o conceito de competência comunicativa que, inclui, não apenas as regras que presidem à formação de sentenças, mas, também, as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala e da escrita. Um sujeito que possua competência comunicativa é capaz de saber o que dizer e como dizer com qualquer interlocutor em qualquer circunstância. Para obter essa competência comunicativa, é necessário que o falante disponha do que Bortoni-Ricardo (2004) chama de *recursos comunicativos*, que são de tipos diversos como os gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas, entre outros.

Sabemos que a escola desempenha papel fundamental na aquisição desses recursos, pois, apesar de a criança ir adquirindo, de acordo com a comunidade em que vive e com os papéis que nela exerce, ainda não possui um repertório amplo desses recursos que lhe permitam realizar tarefas comunicativas mais complexas que exigem muita monitoração. “É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74).

Partindo do pressuposto de que em nossa proposta didático-pedagógica trabalhamos com as revistinhas do Chico Bento e Chico Bento Moço, cabe exemplificar aqui como os dois personagens, apesar de usar variedades linguísticas diferentes, produzem sentenças perfeitamente organizadas de acordo com o português brasileiro. Analisemos, sob a ótica dos três contínuos, as duas situações de fala, a seguir (Figuras 8 e 9).

Figura 8 - O nosso pai é o mesmo: papai do céu



Fonte: Google Imagens (2017). Disponível em: <https://www.google.com.br/search_BR657BR658=1517>. Acesso em: 10 set. 2017.

Na Figura 8, o autor faz a representação de uma conversa entre dois amigos, em um contexto de interação informal, no qual predomina a variedade típica das zonas rurais. Analisando essa situação sob seus contínuos, podemos dizer que tanto a representação da fala do Chico como a do seu amigo estão situadas no polo rural, no de oralidade e no de

menos monitoração estilística dos contínuos. Observemos, a seguir, um contexto de representação de fala diferente, em uma revista do Chico Bento Moço (Figura 9):

Figura 9 - Chico Bento Moço passa no vestibular



Fonte: Revistinha do Chico Bento Moço (2013).

Na Figura 9, observamos a representação de uma conversa em uma situação diferente: a fala entre o Chico Bento moço, sua ex-professora, Dona Marocas, e um amigo, em um contexto mais formal, a despedida na escola, onde predomina a variedade típica de

regiões urbanas. Nesse caso, podemos dizer que os eventos representados estão situados nos polos de urbanização, de letramento e no de mais monitoração.

É importante lembrar que o Chico Bento Moço é de origem rural, portanto domina a variedade rural, frequentou a escola e aprendeu a norma culta e foi morar na cidade para cursar a faculdade onde pratica a variedade mais formal da língua. Nesse caso, Chico Bento Moço é capaz de utilizar tanto a variedade rural, que aprendeu com sua família e comunidade, quanto a variedade culta, que aprendeu na escola, de acordo com a necessidade do contexto e da situação comunicativos. Dizemos, então, que o Chico Bento Moço transita na linha do contínuo, indo de um polo ao outro, sempre que a situação assim exigir. Ele domina, portanto, a competência comunicativa. E essa é uma das competências que devemos ser capazes de ensinar a e desenvolver em nossos alunos. Essa é a função primordial da escola.

Para que seja efetivo, o ensino da língua deve partir da reflexão, feita pelo aluno, sobre os usos reais da língua e o domínio da gramática ou da metalinguagem deve ser feito de forma progressiva, à medida que os alunos forem aperfeiçoando suas produções linguísticas.

Partindo desse pressuposto, criamos um plano de ação baseado nas revistinhas do Chico Bento e do Chico Bento Moço, já que contemplam exemplos das modalidades oral e escrita, a variação linguística, identidade cultural, os registros formal e informal da língua, mostrando a possibilidade de uso dessas variedades. A escolha dessas revistinhas deve-se, também, ao fato de as revistas do Chico Bento apresentarem a variedade rural, que é a variedade característica dos alunos do 8º ano, tornando mais fácil para os aprendizes a compreensão do assunto a ser discutido. E a revista do Chico Bento Moço apresenta a evolução linguística do personagem, que aprendeu a variedade culta da língua na escola, mas, ainda, preserva e utiliza sua variedade de origem, a rural. Essas revistas tornam-se instrumentos de trabalho, uma vez que auxiliam na reafirmação do papel primordial da escola que é o de ensinar a variedade culta da língua.

É interessante observar que o Chico Bento Moço aprendeu, na escola, a variedade culta da língua essencial para que pudesse ingressar na faculdade e desempenhar, plenamente, seu papel como sujeito crítico e ativo no mundo, sem, no entanto, abdicar da variedade rural que utilizava antes de ingressar na escola, nos contextos em que se mostrava adequada.

No próximo capítulo, discorreremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, que é de natureza interpretativa. Utilizamos, quanto à abordagem, a pesquisa qualitativa, e quanto aos procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e a de campo-pesquisa-ação, esta com o intuito de investigar um problema escolar, no caso, o registro escrito inadequado das formas nominais do verbo, no infinitivo, gerúndio e particípio. Apresentamos, também, o universo da pesquisa, no qual traçamos um breve perfil da escola e do público-alvo, foco deste trabalho.

2.1 Procedimentos metodológicos

A metodologia qualitativa foi utilizada porque, segundo Godoy (1995), ela ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudarem os fenômenos que envolvem os seres humanos e as intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes. Para essas autoras, do ponto de vista da pesquisa qualitativa, “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995 p. 2). Para isso, o pesquisador deverá ir a campo para buscar o fenômeno que será estudado, o ponto de vista das pessoas nele envolvidas, considerando todas as abordagens relevantes. Assim, vários tipos de dados foram coletados e analisados para a compreensão do fenômeno, partindo de questões amplas que foram se esclarecendo, no decorrer da investigação.

Para alcançar os objetivos pretendidos nesta investigação, também lançamos mão da pesquisa de campo em sua vertente pesquisa-ação, com base em Thiollent (1985), segundo o qual, essa pesquisa de base empírica é concebida e realizada conjuntamente a uma ação, ou com a resolução de um problema coletivo, de forma que pesquisadores e participantes estejam envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Melo Neto (s. d.), em artigo publicado sobre a pesquisa-ação, diz que uma ação educativa é justificada apenas com o envolvimento da comunidade e suas ideias, com vistas a soluções possíveis para os problemas comunitários, ou seja, é uma pesquisa que considera necessária a participação das pessoas para o processo de mudanças. Para o referido autor,

essa ação educativa é determinada pelo conhecimento da realidade e não deve ser sinônimo de repasse de conhecimentos, mas, uma ação dinâmica e constante do processo de descoberta.

Para o desenvolvimento dessa ação, Melo Neto (s. d.) assegura que o modelo de pesquisa a ser adotado é a pesquisa-ação, pois, nela o participante é conduzido à produção do próprio conhecimento e se torna o sujeito dessa produção. Devido a isso, a metodologia da pesquisa-ação se diferencia das outras, tornando-se um importante instrumento de resistência e conquista.

Essa metodologia constitui-se de ação educativa que irá promover o desenvolvimento da consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com que trabalhamos, além de levar as pessoas a desenvolver uma análise crítica das necessidades e de outros aspectos coletados, “extraindo-se as dimensões positivas e negativas das questões levantadas, encarando a realidade numa perspectiva de mudança, impulsionando os grupos à reflexão e à ação, desenvolvendo seu poder de organização e intervenção na realidade” (MELO NETO, s. d., p. 1-2). Portanto, para o já mencionado autor, a pesquisa-ação educacional é, antes de tudo, uma forma para o desenvolvimento de professores e pesquisadores que os possibilita utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos.

Corroborando a ideia anterior, Abdalla (2005), em ensaio publicado sobre a pesquisa-ação, afirma que tomar a pesquisa-ação, como princípio metodológico, seria uma forma significativa de apreender a realidade e possibilitar o envolvimento ativo dos sujeitos da realidade a ser investigada. Logo, a pesquisa-ação seria uma ferramenta para compreender a prática, avaliando-a e questionando-a, possibilitando formas de ação e tomada consciente de decisões. Destarte, o uso da metodologia da pesquisa-ação justifica-se, porque nos impulsiona a fazer, com seriedade, uma reflexão que pode contribuir para nos tornamos educadores mais críticos e coerentes em nossas escolhas e tomadas de decisão.

Esta investigação tem, também, como afirmado no primeiro parágrafo desta seção, caráter interpretativo, uma vez que, após a coleta e análise dos dados, fez-se uma reflexão, e, conseqüentemente, uma interpretação desses dados para que obtivéssemos uma visão científica do problema em estudo. Bortoni-Ricardo (2008) reitera que não é possível observar o mundo, sem observar as práticas sociais e os significados vigentes, já que a capacidade de compreensão do observador está arraigada a seus próprios significados, pois o investigador não é um relator passivo, mas um agente ativo. Segundo a referida autora, as

escolas, especialmente as salas de aula, constituem-se espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.

Por fim, esta investigação caracteriza-se, ainda, por ser de natureza interventiva, uma vez que, ao final do levantamento, da análise e interpretação dos dados e delimitação do problema, percebemos a necessidade de uma ação interventiva que interferisse e o solucionasse, pois, segundo Gil (2002), a pesquisa-ação só se concretiza através do planejamento de uma ação/intervenção destinada a enfrentar o problema objeto de uma investigação.

Portanto, baseados no exposto e em nossa prática de em sala de aula, uma vez que Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o professor que consegue associar a pesquisa ao seu fazer pedagógico, transfigurando-se em um professor pesquisador de sua própria prática e das práticas pedagógicas com que convive, está se aperfeiçoando profissionalmente e desenvolvendo um melhor entendimento sobre sua prática como mediador de conhecimentos e de sua forma de interagir com os educandos. Escolhemos a Escola Estadual São Francisco para a realização desta investigação, não apenas por ser a instituição onde esta pesquisadora lecionava na época, também, porque as normas do Programa de Mestrado Profissional em Letras determinam que a pesquisa deve ser desenvolvida em uma turma de Ensino Fundamental, em que a pesquisadora lecionava.

Inicialmente, fizemos uma observação casual, que se constituiu na fase exploratória, ou seja, determinou-se, de acordo com definição de Gil (2002), o campo de investigação, a expectativa dos participantes e suas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, a partir das observações feitas, formulamos o problema a ser investigado. Definido o tema, apontamos o problema, levantamos as hipóteses a serem comprovadas ou refutadas e definimos alguns objetivos a serem alcançados. Na sequência, aplicamos três atividades de produção textual, com o intuito de investigar quais fenômenos fonológicos se faziam presentes na escrita dos alunos do 8º ano. A seguir, analisamos os dados obtidos nessa etapa e optamos por trabalhar com os usos das formas nominais do verbo, porquanto os alunos apresentaram bastantes marcas de influência da oralidade na escrita de seus textos. A partir desse problema, desenvolvemos uma proposta didático-pedagógica para lidar com e solucionar, ou pelo menos minimizar, os fenômenos encontrados na escrita dos aprendizes e, assim, aprimorar a escrita culta das formas nominais pelos discentes.

Após a aplicação da proposta, analisamos e descrevemos os dados obtidos e, ao final do trabalho, procedemos às conclusões a que chegamos.

Para melhor entendimento sobre a dinâmica dessa dissertação, esclarecemos que este trabalho divide em duas pesquisas: a da fase diagnóstica, apresentada no Capítulo 3, e a da elaboração e aplicação da proposta didático-pedagógica descrita no Capítulo 4.

Alguns procedimentos da metodologia pesquisa-ação foram usados apenas na primeira pesquisa diagnóstica e, após a sua realização, traçamos os procedimentos metodológicos a serem utilizados, de acordo com os resultados encontrados naquela pesquisa diagnóstica, ou seja, a pesquisa didático-pedagógica foi organizada com base nos resultados obtidos na pesquisa diagnóstica.

Por fim, é importante salientar que esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética da Unimontes, no caso, a Plataforma Brasil, e aprovada sob o número 1.790.025.

Na próxima subseção, fazemos um delineamento do perfil do município, da escola e dos estudantes participantes desta pesquisa.

2.2 Universo da pesquisa

A Escola Estadual São Francisco está localizada na zona urbana do município de Ibiaí, Minas Gerais. Segundo consta na monografia *De Conceição da Extrema a Ibiaí: a trajetória de uma cidade que vive à beira do Rio São Francisco*, da professora Cristiane Aparecida Nunes Oliveira, atual professora de História da escola em questão, não se sabe, ao certo, a data da fundação da cidade de Ibiaí, e nem quem foi seu fundador. Oliveira (2005) relata que em 1762 foi construída a primeira capela do arraial que, nesta época, era chamado de Conceição da Extrema que pertencia à comarca de Serro Frio. Logo, vários pescadores foram atraídos para a cidade, devido ao abundante rio, o São Francisco, que a margeava. Assim, surgiram as primeiras casas.

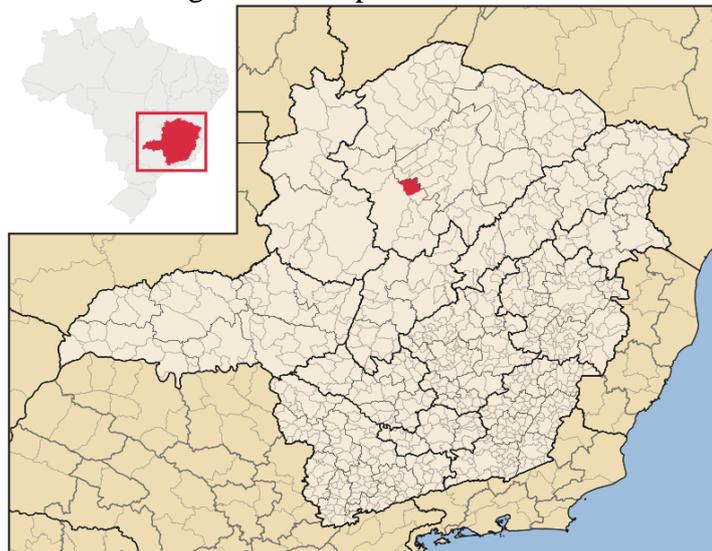
Em meados do século XIX, o povoado passou a se chamar Extrema. De 1923 até 1926, chamou-se Borda do Rio e, em 1926, passa a ter o nome de Ibiahy, tendo sido a grafia do nome do município modificada em 1960 para Ibiaí, quando foi emancipado.

O município, atualmente, estende-se por 874,8 km² e contava com 7 839 habitantes no último censo em 2010. A densidade demográfica é de 9 habitantes por km² no território do município. Suas principais atividades econômicas estão associadas à pesca, agropecuária, extração de carvão e ao comércio local.

A cidade possui duas igrejas católicas construídas na época de sua fundação, e o Catolicismo constitui a principal religião no lugar. O município preserva, também, seus aspectos culturais nas várias danças folclóricas como a Folia de Reis, Bumba meu boi, batuques, danças de São Gonçalo e capoeira.

As Figuras 10, 11 e 12, a seguir, situam Ibiaí no mapa, trazem informações sobre os pontos de acesso e mostram uma foto de satélite da cidade, atualmente.

Figura 10 - Mapa de Ibiaí - MG



Fonte: Wikipedia (2018). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ibiaí/File:MinasGerais_Municip_Ibiaí.svg>. Acesso em: 14 mar. 2018.

Figura 11 - Imagem de Ibiaí - Montes Claros - Belo Horizonte



Fonte: G1 (2018). Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/grande-minas//videos/v/minhacidade-conhecaibiai>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

Figura 12 - Foto de Ibiaí via satélite



Fonte: Google Imagens (2018). Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?rlz=1C2AVNG>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

A respeito da instituição de ensino *locus* desta pesquisa, a Escola Estadual São Francisco, o Projeto Político-Pedagógico da escola informa que ela foi criada em 18 de fevereiro de 1986 e atende, em média, 318 alunos. Oferece séries finais do Ensino Fundamental e funciona nos turnos matutino e vespertino. Possui, em seu quadro administrativo, diretor, vice-diretor, técnico administrativo, secretário e auxiliar de serviços gerais. Seu quadro pedagógico conta com uma especialista em educação, duas professoras auxiliando no uso da biblioteca, duas professoras de apoio e 16 professores de educação básica, regentes de turmas. A instituição possuía muitos alunos com distorção idade/série, problema causado pelas muitas reprovações. Contudo, em 2017, foi criado pelo governo estadual um projeto chamado Telesala, que tinha como objetivo resolver essa questão. Atualmente, o índice de distorção série/idade é bem menor. E, ainda conforme o Projeto Político-Pedagógico (Escola Estadual São Francisco, 2015), os professores estão em constante trabalho, planejamento e busca de novos meios para solucionar dificuldades. Na sequência, apresentamos imagem atual da escola (Figura 13):

Figura 13 - Escola Estadual São Francisco



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Quanto ao seu aspecto físico, a escola conta com um amplo espaço, com refeitório (Figura 14), quadra poliesportiva (Figura 15), auditório, instalações sanitárias que, porém, encontram-se bastante deterioradas, necessitando de reformas. Além disso, possui uma biblioteca (Figura 16) com um acervo limitado e desatualizado, porquanto ainda é o mesmo da época em que a escola funcionava apenas para o Ensino Fundamental I. Outro problema são as salas de aula pequenas e pouco ventiladas (Figura 17) para a quantidade de alunos por turmas. As salas foram construídas para comportar 25 alunos, no entanto, são colocados até 35.

Figura 14 - Refeitório da escola



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 15 - Quadra poliesportiva da escola



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 16 - Biblioteca da escola



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 17 - Sala de aula da escola



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Como já comentado nesta subseção, nos primeiros anos de funcionamento, a Escola São Francisco oferecia apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Há poucos anos, passou a oferecer os anos finais do Ensino Fundamental e, devido a isso, a maioria dos livros do acervo da biblioteca da escola contemplam apenas as fases de alfabetização. Em 2015, a prefeitura assumiu todas as turmas de Ensino Fundamental I do município e, atualmente, na escola funciona apenas o Ensino Fundamental II.

A escola possui uma sala de recursos para atender a alunos especiais, surdos e com *déficit* cognitivo, por exemplo, matriculados na instituição, porém não está aparelhada, visto que não conta com materiais adequados para tal. Há um laboratório de informática, mas, não está habilitado para uso e não oferece o acesso à Internet. Não há sala multimeios, no entanto, há uma televisão, um aparelho de DVD, um de *datashow* e dois *notebooks*, que podem ser usados em sala de aula.

Por fim, segundo o PPP (Escola Estadual São Francisco, 2015) da instituição, a escola tem como missão oferecer a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, diminuir o índice de evasão e repetência, melhorar o nível de atuação dos profissionais, promovendo o bom relacionamento na comunidade escolar e buscando maior entrosamento, participação e interesse dos pais na vida escolar dos seus filhos, a fim de formar sujeitos críticos, participativos e conscientes da sua cidadania.

A partir das observações feitas a respeito do aspecto físico da escola, pudemos constatar que as condições do ensino público ainda são precárias. Sabemos que um espaço físico inadequado torna as atividades de alunos e professores trabalhosas e difíceis, e faz o aluno sentir-se desmotivado.

Nesse sentido, de acordo com o caderno *Educação* do site Gazeta do Povo (2018), duas em cada dez escolas brasileiras estão deprecadas. Entre os problemas estão portas e janelas quebradas, brinquedos mal conservados e paredes e muros pichados. Esta é a realidade das nossas instituições públicas de ensino, o que também, acontece na escola, *locus* desta pesquisa. E, a julgar pelo pouco empenho das autoridades em encontrar solução para os problemas das escolas públicas brasileiras, estamos longe de obter um ambiente físico adequado para o ensino.

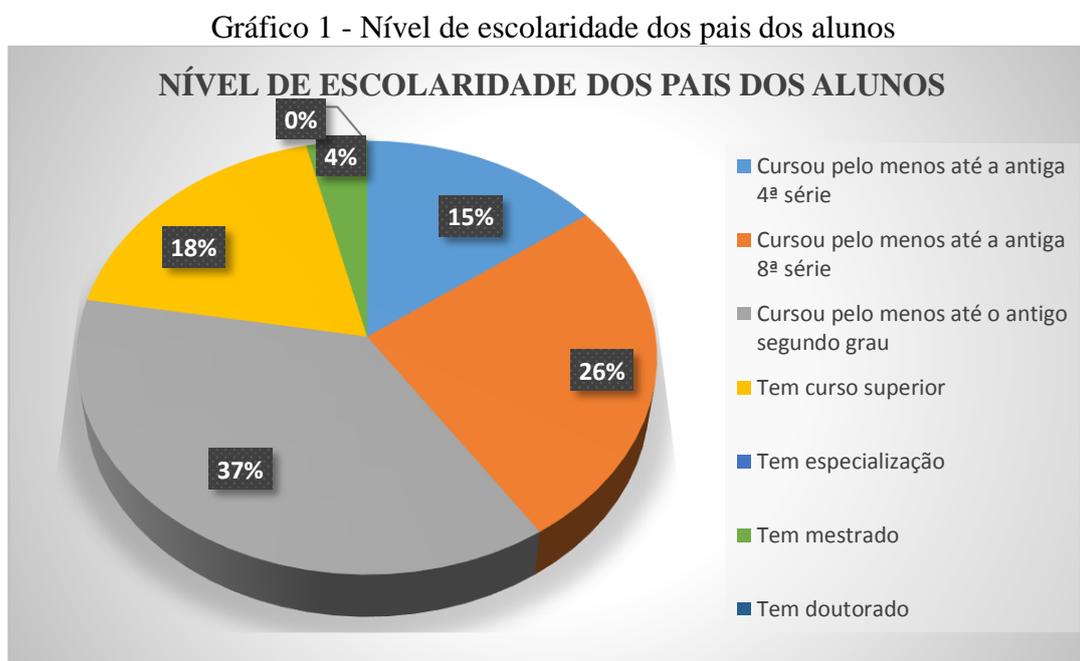
Essas condições ruins nas instituições de ensino afetam o processo de ensino e aprendizagem, pois, além de professores com boa formação e bem remunerados, uma escola precisa de instalações físicas e equipamentos adequados para promover a aprendizagem de seus alunos. Um ambiente escolar físico limpo, pintado, organizado e bem equipado faz o aluno se sentir acolhido, disposto a usufruir do que o espaço oferece, e empenhado em aprender mais. Todo espaço que cerca o estudante deve ser atrativo.

As observações feitas e as informações dadas anteriormente foram relevantes, no sentido de darmos a conhecer as condições de ensino nas escolas públicas brasileiras, pois, elas afetam diretamente o trabalho diário em sala de aula. Além disso, é bom que relatemos sempre essas situações que prejudicam o ensino, uma vez que, se muitos denunciarem, talvez consigamos chamar a atenção dos governos federal e estadual para que deem soluções para esses problemas.

2.2.1 *Sujeitos da pesquisa*

A maioria dos alunos, de um total de 318 ao todo na escola, e 34 participantes da pesquisa, é oriunda de famílias de baixa renda. As profissões mais comuns dos pais são as de carvoeiro, comerciante, professor, funcionário de prefeitura e pequeno produtor rural, que recebem, em média, um salário mínimo para sustentar a família. Em questionário aplicado aos pais dos alunos do 8º ano, com questões elaboradas para averiguar seu nível de escolaridade, sua renda familiar, profissão, relação dos pais com a vida escolar dos filhos,

entre outras coisas⁹, foi possível constatar que a maior parte deles cursou apenas até o antigo segundo grau ou até a 8ª série do antigo Ensino Fundamental, e a maioria declarou saber ler e escrever muito bem, o que configura um ponto positivo para a formação dos seus filhos, uma vez que os pais escolarizados, normalmente, se preocupam mais em mandar e manter o filho na escola e garantir seu futuro profissional. De 34 alunos participantes da pesquisa, 34 pais ou responsáveis responderam ao questionário, como podemos observar no Gráfico 1, a seguir.



Fonte: Gráfico elaborado pela Pesquisadora (2017).

Quando questionados em relação à prática de escrita no cotidiano, a maioria afirmou que escreve textos de vez em quando, ou nunca. Todos afirmaram que consideram a escola e o ensino de língua portuguesa fundamental para o desenvolvimento dos filhos, entretanto admitiram que pouco leem para eles em casa. Isso é um fator negativo para o incentivo à leitura, pois pais que lêem para seus filhos, despertam neles o gosto pela leitura. Ao deixar de ler para o filho, os pais perdem a oportunidade de incentivá-los a adquirir o hábito de ler. O mesmo acontece com a escrita, pais que pouco escrevem, não terão condições de colocar os filhos para escrever, nem ajudá-los no processo da escrita.

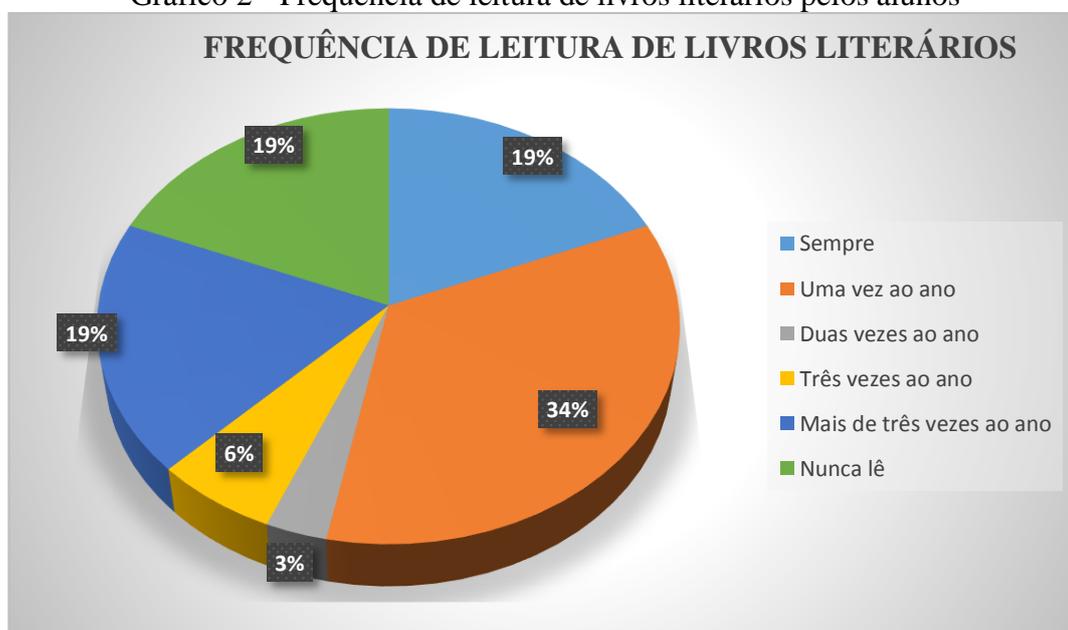
Em relação aos alunos, pelas respostas dadas ao questionário¹⁰ desenvolvido especificamente para traçar o perfil de cada um, todos os 34 afirmaram frequentar a escola

⁹ O questionário completo sobre o perfil dos pais ou responsáveis encontra-se nos anexos.

¹⁰ O questionário completo sobre o perfil do aluno encontra-se nos anexos.

para terem um futuro melhor. No entanto, quando questionados sobre o tempo dedicado aos estudos fora da escola, a maioria admitiu dedicar apenas uma hora ou menos para o estudo em casa. Todos os alunos questionados afirmaram ter acesso à Internet e ler vários assuntos na rede, com frequência. No que diz respeito à leitura de livros, a maioria diz ler em geral, sempre, ou mais de três vezes ao ano, por vontade própria. Mas, quando questionados sobre a leitura de livros de literatura, a resposta foi diferente. Na verdade, o que percebemos em nossa prática é que nossos alunos lêem cada vez menos, principalmente, livros de literatura. A maioria só o faz quando solicitado pelo professor e, assim mesmo, só porque serão avaliados com nota ao final dos bimestres. Provavelmente, parte das respostas dadas não condiz com a realidade. Vinte e nove (29) alunos responderam ao questionário, como consta no Gráfico 2, na sequência.

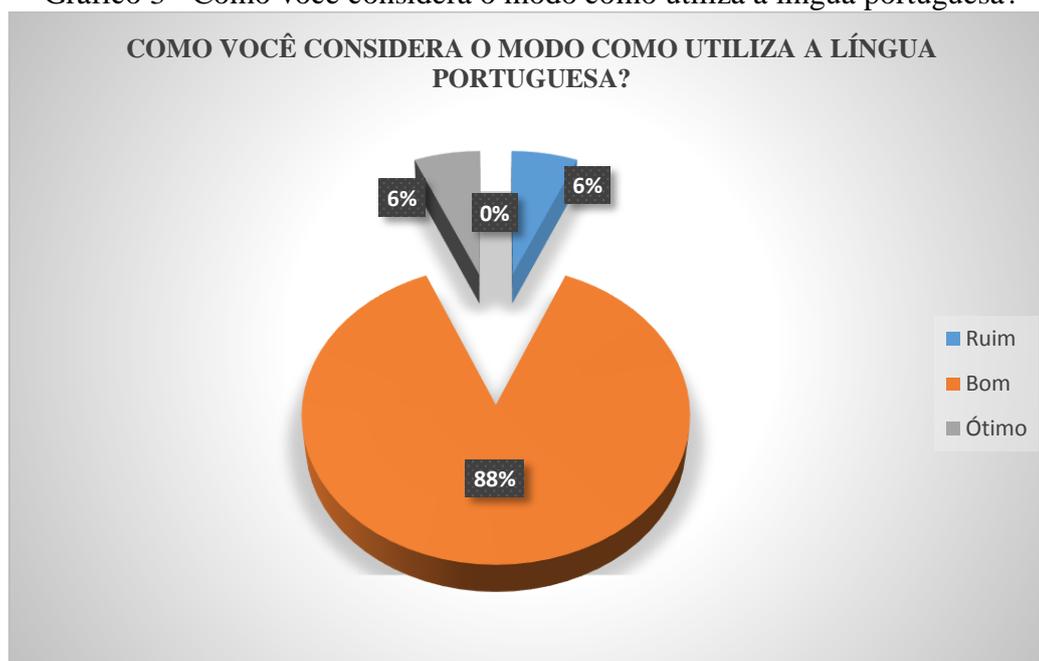
Gráfico 2 - Frequência de leitura de livros literários pelos alunos



Fonte: Gráfico elaborado pela Pesquisadora (2017).

Os alunos do 8º ano foram questionados, também, em relação à sua escrita. Quando perguntados sobre o que achavam do uso que faziam da língua portuguesa, obtivemos o resultado, mostrado no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Como você considera o modo como utiliza a língua portuguesa?



Fonte: Gráfico elaborado pela Pesquisadora (2017).

Como é possível observar no Gráfico 3, o hábito de leitura e escrita ainda é pouco presente no cotidiano dos alunos. Este trabalho visa a contribuir para a mudança desse quadro, porquanto traz uma proposta didática que, ao contribuir com o ensino da escrita, espera, também, incentivar e melhorar o hábito de leitura, através das atividades propostas com as revistas em quadrinhos. Esperamos que o fato de os quadrinhos possuírem um lado lúdico, de leitura fácil e prazerosa, possa contribuir para estimular o hábito pela leitura de outros gêneros.

A partir dos dados coletados nos questionários sócioeconômicos e mostrados nos gráficos, pudemos concluir que os hábitos de leitura entre os pais e alunos da escola em questão ainda são incipientes. Isso influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Como ficou constatado nos gráficos e nas informações do PPP (ESCOLA ESTADUAL SÃO FRANCISCO, 2015), a maioria dos pais dos alunos matriculados na escola é oriundo da ou ainda reside na zona rural, o que possivelmente influencia o não costume de ler e escrever, devido à dificuldade de acesso aos livros, à *internet*, às revistas. Se os pais não são bons leitores e escritores, há grande chance de os seus filhos não o serem, pois, a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever na infância determina a forma como procederão na idade adulta. Se não há esse incentivo, por parte dos pais, antes de os filhos adentrarem a escola, mais difícil será a tarefa dos professores para fazê-los adquirir tal hábito.

No próximo capítulo, descrevemos como foram aplicadas as atividades diagnósticas, bem como foi feita a sistematização dos dados coletados, sua análise e interpretação.

CAPÍTULO 3 OS USOS DAS FORMAS NOMINAIS NA ESCRITA DOS ALUNOS

Apresentamos, neste capítulo, a nossa pesquisa diagnóstica, cujo objetivo foi observar, coletar e descrever os usos das formas nominais na escrita dos alunos do 8º ano da Escola Estadual São Francisco. Iniciamos nosso processo investigativo, instigando os alunos a se atentarem para a variação linguística no português brasileiro, fizemos reflexões e rodas de conversa, para que os aprendizes ficassem receptivos para o início do processo de coleta de dados, na etapa diagnóstica. Para a produção de material para a coleta de dados, visando à elaboração do diagnóstico, propusemos, inicialmente, três atividades de leitura, escrita e compreensão textual, sob o pretexto de avaliar a aprendizagem.

Salientamos que com essa investigação diagnóstica foi possível responder às três questões levantadas na pesquisa, e atingir aos objetivos definidos para esta investigação.

Descrevemos, a seguir, os procedimentos da aplicação das três atividades diagnósticas, listamos os dados obtidos nos textos produzidos pelos alunos e procedemos à sua análise e interpretação.

A primeira atividade diagnóstica aplicada foi a de interpretação textual, que explorou a linguagem não verbal como pretexto para a escrita. Esta atividade incluiu uma historinha em quadrinhos do livro *A Bruxinha Atrapalhada*, de Eva Furnari¹¹ (FURNARI, 2000). Por meio da linguagem não verbal, as tiras narram uma história, cujos quadrinhos foram propositalmente dispostos fora de sua sequência lógica. Os alunos deveriam reorganizá-los, de acordo com a sequência como os fatos ocorriam e, em seguida, retextualizar a história, utilizando a linguagem verbal.

¹¹ Eva Furnari é escritora e ilustradora, desde 1980, e tem 60 livros publicados. Nasceu em Roma, Itália, em 1948, e veio para o Brasil aos dois anos de idade. Formou-se em Arquitetura, foi professora de artes, trabalhou como desenhista em revistas e publicou histórias da Bruxinha, no jornal Folha de S. Paulo. Tem livros adaptados para o Teatro e livros publicados no México, Equador, Guatemala, Bolívia e Itália. Ao longo de sua carreira, Eva Furnari foi agraciada com diversos prêmios. Entre eles, recebeu por sete vezes o Prêmio Jabuti pela CBL e foi premiada oito vezes pela FNLIJ. Também recebeu o Prêmio APCA pelo conjunto da obra. O livro *A Bruxinha Atrapalhada*, de sua autoria, apresenta uma das personagens mais cativantes da literatura infantil, a Bruxinha Zuzu. Com uma linguagem própria, sem a utilização de palavras, só imagens, a autora cria uma bruxinha realmente atrapalhada, que pode realizar seus desejos com a ajuda de uma varinha mágica, sofrendo as mais inusitadas e engraçadas consequências. Dez historinhas formam o livro. Em algumas, a bruxinha alcança um final feliz, em outras, não é tão feliz em suas mágicas. As imagens permitem ao leitor criar seus próprios diálogos, imaginando a história à sua maneira. É uma excelente pedida para crianças em estágio de alfabetização. Essa obra recebeu diversos prêmios e participa de programas de bibliotecas públicas em vários países. Disponível em: Jornadas Literárias (2016). <<http://jornadasliterarias.upf.br/15jornada/index.php/autores/389-eva-furnari.html>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

A aplicação dessa atividade ocorreu com tranquilidade. Os alunos se mostraram bastante empenhados, pois cada um queria desvendar, antes do colega, a sequência correta dos quadrinhos. Tal empenho se deveu, também, ao uso da linguagem não verbal, que, quase sempre, desperta o interesse dos alunos. Na etapa da retextualização, porém, houve bastantes reclamações por eles terem que escrever. A aplicação da atividade durou dois horários de 50 minutos. Vale lembrar que a turma possui 34 alunos, mas dessa atividade participaram 31, aqueles que se encontravam presentes. Para essa atividade utilizamos cópias xerox.

Na sequência, apresentamos alguns textos produzidos pelos alunos, para exemplificar os diferentes problemas de escrita detectados. A seguir, analisamos esses textos, baseando-nos nos “deslizes” apontados nas seleções de categorias de “erros” listadas por Cagliari (1989, p.137-146), e identificamos os tipos de problemas de escrita mais comuns no grupo de alunos-pesquisados.

Sobre o sentido de “erros” adotado por Cagliari (1989, p. 137), vale ressaltar que

os alunos, ao aprenderem a produzir textos espontâneos, aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. 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 se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala.

Convém ressaltar que todos os “erros” encontrados nas produções dos alunos do 8º ano são usos perfeitamente possíveis dentro do sistema de escrita do português brasileiro. Desse modo, a intenção desta análise não foi criticar negativamente, ou apontar defeitos nos textos dos alunos, mas, listar os mais recorrentes em sua escrita e, a partir desses procedimentos, desenvolver uma intervenção pedagógica que possibilitasse o aprimoramento do uso da variedade culta da língua escrita.

Os textos são apresentados, a seguir, em quadros digitalizados, no formato original¹², e digitados, mantendo exatamente a mesma forma como foram escritos pelos alunos, salvo as translineações e algumas pontuações impossíveis de se reproduzirem, devido às

¹² As marcações vermelhas nos textos dos alunos foram feitas pela autora-pesquisadora, a fim de visualizar melhor os problemas identificados. A análise de erros foi feita baseada nas descrições de “erros” propostas por Cagliari (1989), no livro *Alfabetização e Linguística*. As siglas em vermelho significam: TFO (transcrição fonética); UIMI (uso indevido de minúscula); UIMA (uso indevido de maiúscula); FL (falta de letras); ACL (acréscimo de letras); ACENT (acentuação indevida), JUNT (juntura); SEG (segmentação); PS (problemas sintáticos); PONT (pontuação indevida ou inexistente); FMD (forma morfológica diferente).

Versão Digitada - Texto 24 / Aluno X24: Atividade 1

Bruxinha zuzu eseu gato niu

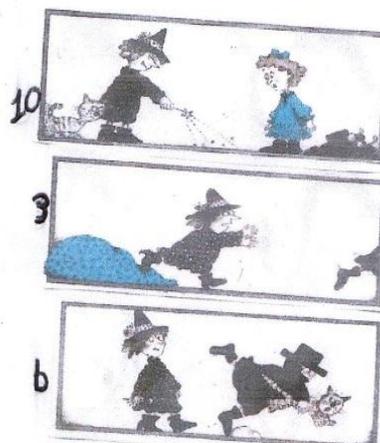
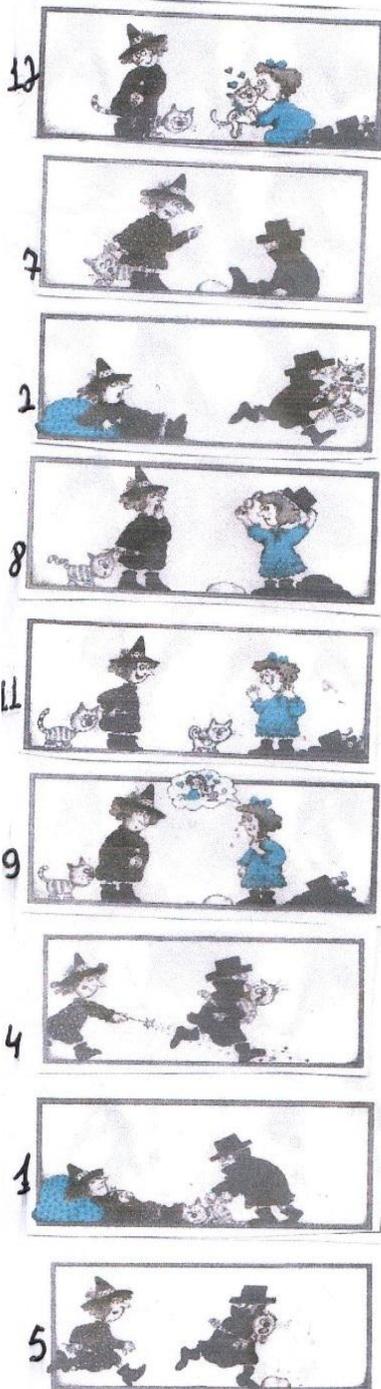
era um vezes a Bruxinha zuzu atralhada gato miu o nau e Bruxinha zuzu a dador Duinha e gato niu dormino e Bruxinha zuzu a trapalhado estava dormino quador asutor zuzu estavar dormino con o Panor a zul ela acordor desperadar quador viu o gato niu estavar sedor Pegar Pelar Bruxinha zuzu elar estavar Puxador a Bruxinha atralhada zuzu e gato niu ela estavar corredor disperada corredor queredor Pegar o gato niu ela estavar bricado con o gato niu a bruxinha zuzu ela e o gato niu estava olhador bruxinha zuzu estavar sentador bricador com bruxinha zuzu estavar Paradar con o gato niu

Figura 19 - Texto 26 / Aluno Z26: Atividade 1

Disciplina: Língua Portuguesa
 Professora: Karina Rodrigues da Costa
 Aluno(a): Z26

8º Ano Y
 Atividade Diagnóstica

1º Os quadrinhos abaixo foram dispostos fora da ordem. Numere-os de forma que obtenham uma sequência lógica.



2º A historinha de Eva Furnari é contada em linguagem não verbal. Reescreva-a utilizando a linguagem verbal.

A Ladrão e o gato
 O ladrão estava procurando uma senhora quando chegou ao lado do gato e pegou o gato mas a senhora o chamou e viu a ladrãoa pegando o gato e ela saiu correndo e tirou dele mas ela usou o vara e apareceu uma pedra e ela caiu com o gato a ladrãoa teve uma conversa com ela quando ela levou o gato a ladrãoa reconheceu a ladrãoa pensou de um gato a ladrãoa deu um gato a ela ela ficou muito alegre ela cometeu o mesmo o gato a ladrãoa ficou muito alegre não se olha ela também

Versão Digitada - Texto 26 / Aluno Z26: Atividade 1

A ladrona de gato

A bruxa estava tirando uma soneca quando chegou a ladra de gato e pegou o gato mas a bruxa acordou e viu a ladrona pegando o gato e ela saiu correndo atrás dela mas ela usou a vara e apareceu uma pedra e ela caiu com o gato a bruxa teve uma conversa com ela quando ela tirou a roupa a bruxa reconheceu a ladrona pensou ter um gato a bruxa deu um gato a ela ela ficou muito alegre ela começou a beijar o gato a bruxa ficou muito alegre não só a bruxa ela também

Figura 20 - Texto 31 / Aluno E31: Atividade 1

Disciplina: Língua Portuguesa
 Professora: Karina Rodrigues da Costa
 Aluno(a): E31

8º Ano Y
 Atividade Diagnóstica

1º) Os quadrinhos abaixo foram dispostos fora da ordem. Numere-os de forma que obtenham uma sequência lógica.

2º) A historinha de Eva Furnari é contada em linguagem não verbal. Reescreva-a utilizando a linguagem verbal.

Zuzu e os gatos ^{USMP} estavam ^{P.S} muito ^{OPU} calmos ^{TFO} e tranquilos ^{TFO} de uma ^{USMP} menina ^{USMP} apareceu ^{USMP} e pegou ^{USMP} o gato ^{USMP} mais ^{USMP} bonito ^{USMP} da casa ^{USMP} e fugiu ^{USMP} correndo ^{USMP} muito ^{USMP} rápido ^{USMP}.
 Ela ^{USMP} saiu ^{USMP} correndo ^{USMP} atrás ^{USMP} dele ^{USMP} e ^{USMP} chegou ^{USMP} a ^{USMP} sua ^{USMP} casa ^{USMP} e ^{USMP} colocou ^{USMP} uma ^{USMP} pedra ^{USMP} na ^{USMP} frente ^{USMP} da ^{USMP} porta ^{USMP} e ^{USMP} caiu ^{USMP} ela ^{USMP} porque ^{USMP} ela ^{USMP} pegou ^{USMP} o ^{USMP} gato ^{USMP} mais ^{USMP} bonito ^{USMP} da ^{USMP} casa ^{USMP} e ^{USMP} fugiu ^{USMP} correndo ^{USMP} muito ^{USMP} rápido ^{USMP}.
 Ela ^{USMP} começou ^{USMP} a ^{USMP} chorar ^{USMP} porque ^{USMP} ela ^{USMP} queria ^{USMP} o ^{USMP} gato ^{USMP} mais ^{USMP} bonito ^{USMP} da ^{USMP} casa ^{USMP} e ^{USMP} fugiu ^{USMP} correndo ^{USMP} muito ^{USMP} rápido ^{USMP}.
 Ela ^{USMP} ficou ^{USMP} muito ^{USMP} triste ^{USMP} e ^{USMP} ela ^{USMP} ficou ^{USMP} muito ^{USMP} feliz ^{USMP}.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Texto 31 / Aluno E31: Atividade 1

Zuzu e seu gato miú estava domindo muito tranquilos ai uma menina aparece e pega o gato miú ai o gato miú começa mia ai a zuzu acoda e fez o miú seno robado ela sai corredo atraz deles azuzu pega a sua varia e coloca uma pedra mo camin ai a menina tropeça e cai ai ela começa a peguta porque ela pegou o meu gato ai a menina tirou a rolpa e começou a chora porque ela queria um gato ai a zuzu ficou com dom e deu um gato para ela e ela fica muito feliz.

Essa primeira atividade diagnóstica foi aplicada no dia 16 de maio de 2016, para uma turma de 34 alunos, com o objetivo de observar a escrita dos alunos do 8º ano. Em primeiro lugar, fizemos uma breve explanação sobre o livro *A Bruxinha Atrapalhada*, de Eva Furnari, e também sobre as personagens das historinhas: a bruxinha Zuzu e seu gato Miú. Em seguida, pedimos aos alunos que reordenassem os quadrinhos dispostos fora de sua ordem, de modo que conseguissem uma sequência lógica dos fatos da narrativa. Pudemos observar, inicialmente, que os alunos tiveram dificuldade para reorganizar os quadrinhos na sequência lógica; por esta razão, fizemos algumas intervenções para facilitar a compreensão da narrativa. Verificamos que 21 alunos haviam organizado corretamente os quadrinhos, mas dez atividades ainda continham erros na ordem dos fatos. Ao lermos as retextualizações dos quadrinhos para a escrita, notamos, também, que alguns alunos não haviam compreendido completamente a história, pois muitos narraram fatos que não apareciam na versão em quadrinhos.

Em seguida, analisamos os problemas de escrita encontrados nos textos com base em Cagliari (1989). Constatamos que, apesar de já estarem no 8º ano do Ensino Fundamental II, ainda cometiam “erros” básicos que deveriam ter sido sanados na fase da alfabetização, como, por exemplo, o uso incorreto de letras maiúsculas e minúsculas, casos de maior incidência encontrados. Os alunos iniciaram os textos, quase sempre, com letras minúsculas, e empregaram, indevidamente, as letras maiúsculas no meio de frases e, em alguns momentos, no meio de palavra, como, por exemplo, em *gatinHo*, “erro” bastante comum na escrita dos discentes.

Em segundo lugar, vêm os “erros” de acentuação, com o maior número de casos encontrados, tanto é que os alunos raramente acentuavam o *i* e o *e*, não diferenciando, assim, a escrita do *é* (verbo na 3ª pessoa do singular) da palavra *e* (conectivo); usaram o acento

agudo gráfico, indiscriminadamente, o que não deveria acontecer com tanta frequência na escrita de um aluno do 8º ano. Também, observamos “erros” de ortografia, com muitas trocas de letras como: *m* pelo *n* (*senpre* em vez de *sempre*); *s* pelo *ç* (*diçe* em vez de *disse*), e, ainda, a ausência de registro de letras como em *maia* (mágica) e em *dormido* (dormindo).

Exemplos de outros problemas encontrados, frequentemente, e que deveriam ter sido sanados nas primeiras séries, foram a juntura e a segmentação, como em *derrepente* e *abruxa*, além de *em tão* e *em quanto*, respectivamente. A transcrição fonética se fez presente em praticamente todos os textos, tendo sido observados casos diversos como *dormino* (dormindo), *trupeça* (tropeçar) e *ropa* (roupa), entre outros.

Ressaltamos, entretanto, que os desvios de natureza sintática, como a pontuação, por exemplo, foram os mais frequentes nos textos dos alunos. Ela se mostrou bastante falha na escrita deles, ou era praticamente inexistente. Além disso, muitos alunos não fazem concordância padrão verbal ou nominal, e vários textos não apresentaram coerência nem coesão.

Assim, pudemos concluir que todos os textos, em menor ou maior grau, apresentaram uso de concordância verbal de número não padrão, como em: [...] *e as duas ficou feliz para sempre*, e/ou algum problema de pontuação.

A seguir, apresentamos um texto usado na Atividade Diagnóstica 2.

Figura 21 - Texto 10 / Aluno J10: Atividade 2

Escola Estadual Coronel Aristides Batista
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Professora: Karina Rodrigues da Costa
 Aluno(a): JJO 8º Ano Y
 Atividade Diagnóstica

Leia os quadrinhos abaixo e responda às questões de 1 a 8.

Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

1º) Que diferenças vocês perceberam entre a linguagem usada pelo personagem Chico Bento e os demais personagens das outras tirinhas?

Por que no primeiro quadrinho eles conversam^{1.5} normal^{FU} e no segundo quadrinho eles conversam^{leg.} usando^{accnt} palavras^{accnt} e^{accnt} o^{accnt} pai^{accnt}.

2º) Em que locais vivem os personagens? Que personagens representam o meio urbano e o meio rural?

Magali vive^{TFO} no urbano e Chico Bento vive^{accnt} no meio rural^{accnt}.

3º) Em que tirinhas a linguagem usada é mais próxima ao que é ensinado pela gramática e em que são diferentes da linguagem usada nas tirinhas do Chico Bento?

A primeira tirinha fala mais^{TU} certo^{accnt} e a segunda tirinha por que o Chico Bento^{accnt}.

4º) O personagem Chico Bento frequenta a escola. No entanto, os seus diálogos representam a maneira como ele fala. Por que vocês acham que isso acontece?

Por que a escola que^{accnt} Chico Bento^{accnt} frequenta^{accnt} tem^{accnt} a^{accnt} mesma^{accnt} língua^{TU} de^{accnt}.

5º) Embora Chico Bento não fale de acordo com as normas da gramática, compreendemos o que ele diz? Podemos dizer que o personagem Chico Bento fala errado? Explique.

Ele fala^{accnt} muito^{accnt} errado^{accnt} e^{accnt} palavras^{accnt} e^{accnt} está^{accnt} assim^{accnt} não^{accnt} um^{accnt} pouco^{accnt} mais^{accnt} de^{accnt} pior^{accnt} de^{accnt} entende^{TFO}.

6º) Imagine a seguinte situação: Chico Bento precisa escrever um bilhete para sua professora justificando sua falta à escola no dia em que foi aplicada a prova de Português e solicitando uma nova data para fazê-la. Em que nível de linguagem deve ser escrito este bilhete? Justifique.

O Chico Bento^{accnt} quer^{accnt} escrever^{TFO} um^{TU} bilhete^{accnt} e^{accnt} ele^{accnt} tem^{accnt} que^{accnt} escrever^{TFO} em^{accnt} uma^{accnt} língua^{accnt} formal^{accnt}.

8º) Agora se coloque no lugar do Chico Bento e escreva o bilhete dele para a professora aqui.

*Oi professora tudo bem?
 Eu não vou pra escola amanhã por que eu tenho que ir ao médico amanhã então e preciso que eu não vou fazer a prova pois ela quinta passou.*

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Texto 10 / Aluno J10: Atividade 2

Questão 1 - *Por que no primeiro quadrinho eles conversa norma ja no segundo quadrinho eles conversa puxando o R.*

Questão 2 - *Magali vive no urbano e Chico Bento vive no meio rural.*

Questão 3 - *a primeira tirinha fala mais serto do que a segunda tirinha o chico bento*

Questão 4 - *Por que a escola que chico bento frequentou tem a mesma language do*

Questão 5 - *Ele fala muito puxando a palavra R então asim fica um pouco mais de ficio de entende*

Questão 6 - *O chico Bento queria escreve un bilhete então ele teve que escreve na lingua formal*

questão 7 - *Oi professora tudo bem?*

Eu não vou pra escola amanha por que eu tenho que ir no medico amanha então e poriso que eu não vou fazer a prova passe ela quinta pramim

A segunda atividade diagnóstica foi aplicada no dia 17 de maio de 2016, um dia após a primeira, e teve a duração de dois horários de 50 minutos. Nessa atividade, a intenção foi observar, além da escrita, a capacidade de interpretação textual dos alunos. Ela continha dois quadrinhos da Turma da Mônica, com seis exercícios que abordavam questões sobre variação linguística. Na última questão, foi solicitado aos alunos que escrevessem um bilhete à professora, justificando o motivo por não terem podido comparecer à aula. Percebemos que, nessa atividade, houve muita dificuldade de interpretação. O material usado foi impresso em xerox. Vários alunos não conseguiram responder adequadamente às questões.

Constatamos, a partir da leitura das respostas dos alunos, que eles não tinham conhecimento adequado sobre os usos da língua portuguesa e de suas variantes. Foi preciso intervir, várias vezes, para que eles procurassem buscar, nos conhecimentos prévios, informações que levassem à compreensão do que lhes era questionado. Em relação à parte de produção textual, foram constatados os mesmos problemas de escrita encontrados na atividade anterior e, além disso, percebemos que a maioria da classe não tinha conhecimento suficiente sobre as características, função e escrita do gênero bilhete, e, por essa razão, muitos não conseguiram produzir o texto adequadamente, de acordo com as características daquele gênero.

Vejamos, na sequência, a terceira atividade diagnóstica.

Figura 22 - Texto 24 / Aluno E31: Atividade 3

***** [* *] *****

A atividade diagnóstica Produção Textual

Portugues 18/05/2016

Aluna: E31

Variedades linguísticas são línguas diferentes

percepo pessoas que fala errado pessoas que fala

idiome pessoas que fala pichado OR pessoas que fala

americane pessoas na mia comunidade não tei pessoas

que fala diferente mas eu não conheço nem

pessoa que fala diferente tei pessoas que fala errado

mas netina das pessoas recepo precucito tei pessoas que

recepo precucito mas eu não acho ceto pessoas que

recepo precucito porque ceto não estude mas queria

ter estudada porisso eu não conheço precucito nesta pessoas

que fala errado diferente



Professora: Karina R
Pinto

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Texto 24 / Aluno E31: Atividade 3

Variedades linguísticas são language diferete poresepro pessoas que fala erado pessoas que fala idiano pessoas que fala puchado o R pessoas que fala americano poresepo na mia comunidade tei pessoas que fala diferete nas eu não conheso neuma pessoa que fala difere nais tei pessoas que fala erado nais neuma das pessoas recepe precoceito tei pessoas que recepe precoceito mais eu não acho ceto pessoas que recebe precoceito porque ela não estudo nas queria ter estudada poriso eu não coloco precoceito nesta pessoas que fala erada difereti[...]

Essa Atividade 3, a última da fase diagnóstica, foi aplicada no dia 18 de maio de 2016, dois dias após a primeira, e teve a duração de um horário de 50 minutos. Essa atividade de produção textual foi solicitada, em virtude das dificuldades que os alunos apresentaram no momento de responder, na Atividade 2, às questões que tratavam do tema variação linguística. Para ajudar a sanar essa dificuldade, foi feita uma breve explanação sobre o tema e, em seguida, foi entregue uma folha em xerox com três questões. Eles deveriam responder a essas questões, construindo um texto dissertativo-argumentativo curto. As questões apresentadas foram:

Figura 23 - Atividade para produção textual diagnóstica

ESCOLA ESTADUAL SÃO FRANCISCO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: KARINA COSTA
ALUNO (A): _____

Atividade diagnóstica

A partir das questões abaixo e das discussões que fizemos em sala de aula, faça uma reflexão sobre as variedades linguísticas e o preconceito linguístico que, ainda, nos ronda. Responda às três questões propostas, de modo que formem um texto opinativo curto.

1. O que você entende por variações linguísticas?
2. Em sua comunidade, existem pessoas que falam de forma diferente de você? Você considera errado o modo de falar dessas pessoas?
3. Você acha correto ter preconceito ou fazer *gozações* com as pessoas que falam diferente? O que podemos fazer para acabar com esse tipo de preconceito?

Fonte: Atividade elaborada pela Pesquisadora (2016).

Na etapa de produção do texto dessa atividade, houve muitas reclamações por parte dos alunos. Uns disseram que não sabiam fazer, outros que não haviam entendido o que se pedia e alguns, simplesmente, não quiseram fazer. Tal atitude, provavelmente, encontra explicação no fato de os alunos não dominarem o conteúdo a ser desenvolvido no texto e, também, por terem que dar sua opinião, ao responderem às questões e construírem o texto. Normalmente, os alunos demonstram muita dificuldade ao produzirem textos que explorem opinião pessoal e argumentos. Dessa atividade, participaram apenas 25 alunos.

Em relação aos “erros” na escrita dos alunos, também permaneceram os mesmos encontrados na Atividade 1, porém, com ocorrência mais numerosa nessa terceira produção. Isso se deve, provavelmente, ao fato de eles terem tido mais dificuldades com o desenvolvimento do tema, o que teria redundado em menos dedicação e atenção à ortografia e à organização textual.

Outra questão importante observada, a partir da leitura das respostas dos alunos, é que muitos apresentaram uma postura preconceituosa perante as variações da língua, caracterizando-as e rotulando-as como erradas. Interessante é notar que todos esses alunos usam, predominantemente, uma variedade desprestigiada próxima ao falar rural. Ou seja, eles manifestaram preconceito contra eles mesmos. Então, provavelmente, essa postura advenha de um trabalho falho no ensino da língua em anos anteriores e, principalmente, do fato de essa visão estar arraigada na sociedade, cabendo à escola desconstruí-la, através da educação sociolinguística.

Na sequência, apresentamos a Tabela 1, com a sistematização de todos os fenômenos linguísticos encontrados na análise dos textos das três atividades diagnósticas dos alunos. Essa tabela foi elaborada pela pesquisadora, a partir da análise dos “erros” ortográficos, como proposta por Cagliari (1989) e dos textos produzidos pelos alunos do 8º ano. Na tabela, os fenômenos envolvendo as formas nominais estão incluídos na categoria transcrição fonética.

Tabela 1 - Sistematização dos fenômenos linguísticos encontrados nos textos dos alunos do 8º ano

CÓDIGO DO ALUNO	ESCRITA FONÉTICA	TROCA DE LETRAS	SUPRESSÃO DE LETRAS	ACRÉSCIMO DE LETRAS	JUNTURA	SEGMENTAÇÃO	HIPERCORREÇÃO	USO INDEVIDO DE MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS	ERROS NO USO DE ACENTOS GRÁFICOS
A1	6	9	1	1	-	-	-	4	34
B2	4	2	1	2	-	-	-	2	11
C3	1	6	-	-	-	-	-	5	17
D4	9	49	24	6	1	-	-	7	22
E5	3	4	9	3	2	-	-	12	15
F6	2	1	-	-	-	-	-	26	9
G7	3	3	-	-	2	-	-	24	14
H8	2	4	2	-	1	-	-	27	10
I9	2	1	-	1	-	-	-	11	15
J10	13	14	6	-	8	6	-	11	13
K11	4	5	2	-	2	-	-	15	1
L12	5	11	2	-	3	1	1	16	6
M13	2	-	1	-	-	-	-	22	3
N14	4	6	-	1	1	-	-	37	10
O15	2	4	-	3	-	1	-	8	8
P16	6	7	10	5	-	2	1	27	12
Q17	13	3	1	-	4	-	-	12	4
R18	10	7	3	-	13	-	-	5	3
S19	1	24	12	2	1	-	-	46	2
T20	6	9	5	2	3	-	-	9	29
U21	3	5	2	-	1	2	-	3	1
V22	4	6	6	-	1	-	-	2	7
W23	14	33	8	2	-	1	-	12	2
X24	6	24	23	37	1	2	-	36	14
Y25	8	4	2	-	4	1	-	13	4
Z26	4	18	3	-	4	1	-	5	11
A27	-	-	-	-	1	-	-	9	3
B28	-	2	-	1	1	-	-	21	2
C29	10	4	2	2	2	-	-	9	3
D30	5	2	3	2	1	1	-	3	3
E31	15	6	10	1	3	-	-	15	-
F32	11	7	15	-	3	-	-	1	1
G33	3	-	1	-	-	-	-	-	8
TOTAL	181	290	154	71	63	18	2	455	297
TOTAL GERAL	1.531								

Fonte: Tabela elaborada pela Pesquisadora (2016).

Analisando a Tabela 1, verificamos que os problemas de escrita encontrados nos textos dos alunos foram em maior quantidade e recorrência, a saber, 1.531 “erros” no total, do que esperávamos inicialmente, por se tratar de alunos no último ano do Ensino

Fundamental. Competências como o uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas, habilidade que deveria ter sido desenvolvida na fase da alfabetização e já estar sistematizada e consolidada no 8º ano do Ensino Fundamental II, por exemplo, foi a que apresentou a maior incidência de erros: 455 ocorrências.

As possíveis causas dessas falhas podem estar no fato de que, ao escrever textos, em sala de aula, o aluno já o faz de má vontade, sem interesse, pois, na maioria das vezes, essas produções são solicitadas fora de contexto, sem preparo inicial adequado, sem motivação e, também, sem que se apresente ao aluno a sua função, ou seja, a que se presta essa escrita, qual a utilidade dela, o que faz com ele perca o interesse pela produção e escreva “qualquer coisa”, para se livrar da tarefa e entregá-la, rapidamente, ao professor, somente porque a ela será atribuída uma nota.

Isso pôde ser comprovado durante a análise da Atividade 3 em que solicitamos aos alunos uma produção com um tema que a maioria não dominava e, sem a devida preparação prévia. Os alunos tiveram mais dificuldades na produção. Conseqüentemente, apresentaram mais erros do que na Atividade 1, por exemplo, que já apresentava um objetivo: encontrar a ordem correta dos quadrinhos, e não exigia reflexão sobre um tema, para eles e para muitas outras pessoas, complexo.

Em seguida, na análise dos erros, listamos a acentuação, com 297 erros; a troca de letras, com 290 “erros”, sendo estas as mais numerosas entre as ocorrências de fenômenos linguísticos. Em relação à acentuação, mais uma vez, é importante chamar a atenção para a produção textual de caráter obrigatório. Percebemos que os alunos raramente acentuam as palavras que exigem acento gráfico. Talvez, em grande parte dos casos, o motivo do “erro” não seja a falta de conhecimento sobre como acentuar corretamente. Mas, nota-se que, ao escreverem um texto a pedido do professor, redigem automaticamente, sem atenção e o mais rápido possível, para ficarem livres daquela tarefa, não se preocupando com detalhes como acentuação, paragrafação e pontuação.

Isso pode ser notado em casos como o do aluno C3 que, na Atividade 1, usa, no mesmo texto, o verbo *é*, acentuando-o em algumas ocorrências e em outras não. Ou o do aluno H8 que, no mesmo texto, escreve as formas *apareceu* e *apareçe*. Tais ocorrências se devem, muitas vezes, como afirma Cagliari (1989, p. 138), ao fato de que os alunos “nem sempre releem o que escreveram, aliás, como os adultos também fazem às vezes”.

Em quarto lugar, vem a transcrição fonética, com 181 incidências. Baseados nessa percepção sobre a influência da oralidade na escrita, decidimos elaborar e desenvolver um trabalho a partir de fenômenos fonológicos, para que os alunos entendessem a diferença entre

oralidade e escrita de textos, mostrando-lhes que, apesar de o sistema de escrita do português ser o alfabético, ou seja, a escrita reproduz os sons da fala, isso nem sempre acontece. A esse respeito, Cagliari (1989, p. 128) postula que

[...] se a escola não for clara e cientificamente correta no tratamento das relações entre letra e som, poderá trazer grande confusão para as crianças e até mesmo criar impasses ao desenvolvimento da aprendizagem. O aluno, na busca de uma verdade para a explicação errônea dada pela professora e pela cartilha, segundo a qual há uma relação unívoca entre letra e som, passa a se julgar incapaz de acompanhar os ensinamentos da escola quando compara os resultados de seu trabalho com as correções feitas; e, quanto mais tenta sanar das dificuldades, pior fica sua situação, porque não é a coerência lógica a solução para o problema.

Desse modo, é importante o aluno saber que, devido às várias formas como as palavras podem ser pronunciadas na língua portuguesa, por causa da variação linguística, é impossível traduzir a escrita como espelho da fala. Além disso, é necessário mostrar que a variação linguística não é errada, mas, que essencial se torna diferenciar a fala da escrita na hora de escrever, dependendo do contexto e do gênero discursivo.

Encontramos, também, nos textos, ocorrências significativas de supressão e acréscimo de letras. Segundo Cagliari (1989), o acréscimo de letra, assim como a troca de letras ou sua supressão, muitas vezes, ocorrem, quando o aluno ainda não domina o uso de algumas delas. Por isso, ele vai levantando hipóteses de como seria a forma correta de escrever determinadas palavras. Isso pode ser comprovado, também, com o caso citado anteriormente, em que os alunos, às vezes, escrevem a mesma palavra de formas diferentes, o que significa que eles podem estar tecendo hipóteses sobre a escrita dela

Detectamos, ainda, muitos casos de juntura e alguns de segmentação das palavras. A esse respeito, Cagliari (1989) postula que a juntura reflete os critérios que o aluno usa para analisar a fala, uma vez que nela não há separação de palavras – a não ser pela entonação do falante –, e a escrita se dará de acordo com a entonação que o aluno utiliza, ao reproduzir os sons de determinadas palavras. Assim, nos textos, ocorrem casos como *derrepente* (de repente), *deves enquanto* (de vez em quando), entre outros, que são perfeitamente justificados pela juntura fonética que o aluno faz da palavra.

Em relação à segmentação, o referido autor afirma que “os grupos tonais do falante, ou conjuntos de sons ditos em determinada altura, é um dos critérios que a criança utiliza para dividir sua escrita” (CAGLIARI, 1989, p. 143). Por isso, algumas vezes, a criança pode separar determinadas palavras, devido à acentuação tônica, como nos casos de *em tão* (então), *e sisti* (existe) e *a trapalhando* (atrapalhando), encontrados nas produções textuais dos alunos.

A análise das atividades diagnósticas dos alunos do 8º ano demonstrou que eles ainda apresentam problemas de escrita, normalmente, não mais esperados para o ano escolar em que se encontram. Por essa razão, tornam-se necessárias estratégias eficazes para se sanarem tais dificuldades.

Ressaltamos que, nesta pesquisa, a intenção foi trabalhar com a influência da oralidade na escrita, como mencionado reiteradas vezes, na escrita das formas nominais do verbo, infinitivo, gerúndio e particípio. Dessa forma, procedemos a uma proposta didático-pedagógica, abordando os casos de transcrições fonéticas dessas formas, não deixando, contudo, de tentar sanar outras dificuldades linguísticas detectadas, sempre que possível.

Na sequência, apresentamos a Tabela 2 demonstrativa dos usos das formas nominais dos verbos encontrados nas produções dos alunos da turma selecionada para a pesquisa, na fase diagnóstica.

Tabela 2 - Sistematização das formas nominais encontradas nos textos

	FORMAS NOMINAIS					
	INFINITIVO		GERÚNDIO		PARTICÍPIO	
	Com /r /	Sem /r/	-ndo	-no	-ado / a	-ido
Casos encontrados	aparecer fazer roubar usar ver ter chorar brincar ouvir furtar transformar cair pegar beijar jogar saber colocar correr	da tenta entende consegui melhora combina vira brinca repeti rouba levanta assisti pega chora corre tira fica para	tirando olhando roubando chorando correndo falando vendo fazendo dormindo querendo sonhando berrando jogando caindo tocando revelando sendo ouvindo	dormino pegano seno	deitada chamada roubado pegado achado avisado criado	perdido
Total	242	49	105	6	17	4
Total geral	423					

Fonte: Tabela elaborada pela Pesquisadora (2016).

Como mostra a Tabela 2, o fenômeno fonológico das formas nominais do verbo com o maior número de ocorrências foi a apócope, com o apagamento do *r* final, por esse fonema não ser pronunciado na fala, como em *tenta* (tentar), *entende* (entender) e *repeti* (repetir).

Inclusive, como afirmamos anteriormente, esse fenômeno não se concentra apenas no município em estudo; ele ocorre em vários momentos e instâncias escolares e sociais, independentemente da classe social. Na verdade, como dito anteriormente, e segundo Aragão e Araújo (2016), o apagamento do *r* final é um fenômeno fonológico que ocorre em todas as regiões do Brasil. Conforme Callou, Moraes e Leite (1998), o que ocorre nos casos de supressão do *-r* nos infinitivos verbais, é que, no português do Brasil, são propostos dois fonemas *R*: um pronunciado como um tepe alveolar (*R* fraco) e outro que pode variar em sua articulação (*R* forte). Para esses autores, “em posição final de coda, onde o apagamento é observado, sua variação articulatória vai de uma vibrante, alveolar ou uvular, a uma fricativa, velar ou glotal, chegando a seu total apagamento” (CALLOU; MORAES; LEITE, p. 2). Com base nisso, supomos que o aluno suprima o /r/ no infinitivo verbal, ao escrever, por não pronunciar, ou pronunciá-lo de forma fraca. A não realização do *-r* final dos verbos no infinitivo na produção oral influencia, de forma significativa, o aprendiz na produção escrita, fazendo com que ele não registre essa letra, como no caso do aluno C29, na Atividade 2, em que escreve *fala*, no lugar de *falar*, e *leva*, no lugar de *levar*.

Em seguida, observamos, na Tabela 2, o registro não convencional da forma nominal gerúndio, no qual, normalmente, o *-d* é assimilado na terminação *-ndo*. Seara, Nunes e Lazzaroto-Volcão (2015) acreditam que esse fenômeno ocorre, na fala, quando segmentos diferentes tornam-se semelhantes, ocorrendo, nesses casos, a assimilação de um pelo outro, que desaparece, como pudemos perceber no texto do aluno Z26, na Atividade 1, quando escreveu *pegano*, em vez de *pegando*. Como é bastante habitual a pronúncia com a terminação *-no*, em verbos no gerúndio, na fala dos habitantes da cidade de Ibiaí, podemos deduzir que, ao escrever *pegano*, em vez de *pegando*, o aluno está registrando, na escrita, aquilo que produz na fala, ocorrência também muito comum em situações distensas em várias instâncias sociais independentemente da classe social do falante.

Em relação à forma nominal particípio, identificamos 21 formas escritas de acordo com o previsto pela norma padrão e não foram observados empregos divergentes da forma convencional. Bagno (2012) relata que o particípio passado pode apresentar formações irregulares em verbos, como os abundantes, isto é, aqueles que, no particípio, aceitam duas formas *acendido-aceso*; *aceitado-aceito*; *elegido-eleito*; *entregado-entregue*; *expulsado-expulso*; *exprimido-expresso* etc.; ou, até mesmo verbos com três formas, mas raros, como: *aceitado-aceito-aceite* e *assentado-assento-assente*. Porém, não encontramos tal fenômeno nos textos analisados.

Vale ressaltar que os registros não convencionais das formas nominais dos verbos estudados, apesar de já termos afirmado que ocorrem em todo o território brasileiro, de acordo com Aragão e Araújo (1998), aparecem, também, em função do lugar onde esses alunos moram – a cidade de Ibiaí, local de predomínio do ruralismo e dos usos culturais típicos da fala rural. A maioria das famílias tem origem ou ainda possui residência na zona rural. Tal cultura influencia, significativamente, o modo de falar dos alunos. E é nesse modo de falar, que eles se baseiam na hora da produção textual escrita.

Com a Tabela 2, respondemos à primeira pergunta formulada no início desta pesquisa: *Qual é a estruturação e como são efetivados os registros das formas nominais não convencionais da língua portuguesa encontradas na produção escrita dos alunos do 8º ano da Escola Estadual São Francisco, em Ibiaí/MG?* Como demonstramos, os alunos utilizam as formas nominais tanto na escrita normativa, quanto na escrita não convencional. Por vezes, vimos, em um mesmo texto, alguns alunos usarem o mesmo verbo nas duas variedades da língua.

Respondemos, também, com a análise dos textos, à segunda questão que levantamos: *A escrita das formas nominais do verbo sofre influência da fala?* Isso ficou comprovado com os dados obtidos na pesquisa.

E, por fim, a partir da análise dos dados, contidos na tabela, respondemos a terceira pergunta que formulamos: *Que processos fonológicos se encontram presentes nos registros das formas nominais da escrita dos alunos desta pesquisa?*

Como afirmado anteriormente, pudemos identificar dois processos fonológicos presentes na escrita dos alunos do 8º ano: a apócope (apagamento do -r final nos infinitivos) e a assimilação (assimilação da letra -d nas terminações -ndo, nos verbos no gerúndio). Em relação ao particípio, encontramos alguns usos nos textos analisados, porém, nenhum registro divergente da forma padrão da língua.

Por fim, tendo em vista o exposto e devido às dificuldades observadas na escrita dos alunos, principalmente em relação à produção das formas nominais do verbo, apresentamos, no próximo capítulo, nossa proposta didático-pedagógica cujo foco são os fenômenos linguísticos em tela, a fim de promover o aprimoramento da escrita culta dos alunos do 8º ano, mostrando a influência que a oralidade pode ter sobre a escrita, uma vez que a dos discentes em questão apresentou traços significativos de oralidade, como o registro não convencional das formas nominais do verbo: infinitivo e gerúndio.

Finalmente, salientamos que a intenção deste trabalho não é descaracterizar a variedade rural, a original e que caracteriza a identidade linguística e cultural dos falantes da cidade lócus desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: ANÁLISE E REFLEXÕES

Atualmente, ser um bom leitor e um bom escritor, isto é, capaz de ler e escrever autonomamente, é um dos fatores fundamentais para participarmos ativamente das diversas e complexas ações da sociedade. Tendo isso em vista, cabe à escola propiciar tais saberes aos aprendizes. Para cumprir esse papel e para atendermos ao objetivo geral desta pesquisa, elaboramos a proposta didático-pedagógica descrita neste capítulo.

Acreditamos que esta proposta, além de contribuir para aprimorar a escrita e os usos das formas nominais, na oralidade, por meio de atividades elaboradas para este fim, cumpre sua função social, a de conscientizar nossos aprendizes sobre a diversidade na língua portuguesa, uma vez que as atividades ajudam a conscientizar sobre a importância de se respeitarem as diferenças, e a necessidade de valorização daquelas variedades linguísticas como um todo. Além disso, as atividades elaboradas para essa proposta chamam a atenção para a necessidade de se estudar, conhecer e entender a realidade linguística do Brasil. Tal conhecimento é significativo para trabalharmos com a dificuldade do ensino de língua nas escolas e para acabar com a estigmatização e escamoteamento linguístico da maior parte da população brasileira. Esperamos poder ter contribuído de alguma forma para o esclarecimento de algumas dessas questões, lembrando que nossa proposta não constitui um fim, mas, uma possibilidade de trabalho para os problemas abordados nesta pesquisa.

Com o intuito de compreender melhor as dificuldades de escrita dos alunos do 8º ano e ajudar a saná-las, elaboramos uma proposta didático-pedagógica, através da qual aplicamos três atividades diagnósticas. Após a análise dos textos produzidos pelos alunos nessas atividades, constatamos que os aprendizes cometiam vários “erros”, devido à influência exercida pela fala na escrita.

Dentre os problemas de escrita encontrados nas produções textuais dos alunos, escolhemos trabalhar, nesta pesquisa, com os erros de ortografia das formas nominais: infinitivo e gerúndio. Pois, apesar de não ter sido o fenômeno de maior ocorrência nos textos analisados, entendemos que era relevante intervir nesse problema que ocorre na escrita de verbos no infinitivo e gerúndio, de acordo com Perini (2010), de forma geral em todo o país.

É importante ressaltar que trabalhamos, de forma interventiva, através da refacção de textos de outras questões linguísticas problemáticas observadas durante o diagnóstico, como a pontuação, a acentuação, o uso de maiúsculas e minúsculas e a concordância verbal e nominal, como sempre fazemos durante nossas aulas, pois, a cada início de ano letivo, por

exemplo, aplicamos uma atividade diagnóstica para identificar as dificuldades de leitura e de escrita de nossos alunos, para nortear o plano de ensino a ser desenvolvido durante todo o ano. No entanto, como objeto desta pesquisa, descrevemos e analisamos o fenômeno das formas nominais do verbo, encontrado nos textos escritos dos alunos.

A fim de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa de nossos alunos, para aprimorar nossa prática diária em sala de aula, intervindo eficazmente, para o desenvolvimento da fala e a aquisição da escrita culta das formas nominais dos verbos, fazendo com que os alunos possam aprimorá-la, elaboramos uma proposta didático-pedagógica que se baseou nos pressupostos teóricos de Bagno (2012), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Cyranka (2016), Faraco (2008), Franchi (2002), Mollica e Braga (2003), Morais (2015), Marcuschi (2010), Simões (2006), Leite e Pereira (2009), entre outros estudados, e se orientou pelos PCNs (2008).

Como já mencionado, trabalhamos, nesta proposta, com as duas modalidades da língua: oral e escrita. Primeiramente, exploramos a oralidade através de gravações de entrevistas com os alunos em sala de aula. Posteriormente, fizemos a transcrição das entrevistas, utilizando a modalidade escrita, para que os alunos percebessem se havia traços da oralidade na escrita, assim como diferenças entre ambas. Com essa atividade, alcançamos o objetivo de ensinar aos alunos as diferenças entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua. O trabalho com a fala e a escrita é importante, porquanto faculta ao aluno fazer suas escolhas linguísticas, de acordo com a necessidade do contexto. Isto demonstra a relevância de nos conscientizarmos de que o ensino da oralidade precisa ser trabalhado tanto quanto o ensino da escrita.

A escola sempre se preocupou em tentar ensinar ao aluno a modalidade escrita dita culta da língua, deixando a oralidade quase que esquecida. Esse é um engano que não podemos mais continuar a cometer. Primeiro, porque já percebemos, com base em teorias e práticas, que a oralidade influencia e muito a escrita do aluno, nos anos iniciais de ensino. É preciso que saibamos como e porque essa influência ocorre, para podermos ajudar os alunos, a evitar fazer da escrita um espelho da fala. Segundo, porque, se a função da escola é fazer com que o aluno desenvolva a competência comunicativa, isso deve acontecer não apenas na escrita, mas também na fala.

Ora, para um sujeito ser competente na comunicação, ele precisa saber usar a oralidade em situações mais ou menos monitoradas, afinal, usamos as duas modalidades da língua diariamente, em nossas interações sociocomunicativas. Sabemos que usamos bem mais a oralidade do que a escrita em nosso cotidiano. Então, é necessário que nos atentemos

para o fato de que não basta mais ensinar gramática como sinônimo de norma culta escrita; precisamos ensinar, nas nossas escolas, a norma culta realmente usada no Brasil, tanto na modalidade oral como na escrita. É direito dos alunos o às diversas variedades existentes, mas devemos ensinar-lhes a respeitar dar o devido valor a essas formas, independentemente de suas peculiaridades, ou seja, nossa função não é apenas a de corrigir a fala do aprendiz, mas, de apresentar os diversos recursos expressivos que a língua possui.

Então, verificamos, nesta proposta, se os fenômenos da perda do *-r* final, dos verbos no infinitivo, e se a assimilação da consoante *-d*, nas terminações *-ndo*, dos verbos no gerúndio ocorriam na fala dos alunos e se estes percebiam esse fenômeno na escrita no momento da refacção dos seus textos. Em relação à forma nominal do particípio, averiguamos como se dava a sistematização dessa forma na fala, uma vez que, no texto escrito, não encontramos indícios de realizações não padrão das formas do particípio.

Conforme o exposto no Capítulo 2, o teórico, nesta proposta didático-pedagógica, não há a intenção apenas de corrigir “erros” linguísticos ou de fala no fenômeno em estudo, até porque, a língua implica valores sociais, culturais e identitários. Assim, a variedade que o aluno possui constitui parte da sua cultura, da sua identidade. Um dos prpósitos desta proposta pedagógica foi fazer com que o aluno conhecesse, refletisse e, se possível, dominasse as variedades linguísticas existentes, reconhecendo sua própria variedade como legítima da língua e que, apesar de ela ser diferente daquela ensinada na escola, as duas são usos perfeitamente possíveis no português, e que o estudante pode usar ambas de acordo com a necessidade do contexto.

Para tanto, trabalhamos o contínuo nas falas das revistas do Chico Bento e Chico Bento Moço, para que os alunos compreendessem que faziam parte desse contínuo e que deviam ser capazes de transitar, a qualquer momento, nessa linha, de acordo com a situação comunicativa. Com isso, cumprimos a função principal da escola, no que tange ao ensino de língua portuguesa, a de desenvolver a competência linguística dos alunos em quaisquer de suas modalidades.

4.1 A refacção nas atividades de produção textual escrita

Uma das tarefas mais árduas do professor de português é trabalhar com o ensino da produção de textos escritos. Fazer com que os alunos possam elaborar textos escritos com

autonomia ainda é um grande desafio para os educadores. Uma das grandes causas dessa dificuldade está na correção improdutivo das produções textuais, ou seja, sem discussão nem refacção posterior. Assim, diante da importância da refacção, utilizamos essa estratégia na nossa proposta pedagógica para sanar as dificuldades de escrita dos alunos.

A refacção textual, trabalhada de maneira eficaz, tem surtido efeitos positivos que aparecem nos textos produzidos pelos alunos. Para que se entenda melhor a refacção e seu papel no processo de produção textual, tomamos como base o que apregoam alguns linguistas sobre esse procedimento metodológico. Marcuschi (2010), por exemplo, mostra o que seria, em seu entender, a refacção, ao afirmar que refacção, retextualização e reescrita se equivalem, pois todas promovem mudanças no interior de um texto, de uma escrita para outra, quando se reescrevemos o mesmo texto. Nesse sentido, Marcuschi (2010, p. 46), comparando as opiniões de vários autores, ensina:

A expressão *retextualização* foi empregada por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para a outra. O uso do termo *retextualização*, tal como feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma "tradução", mas de uma modalidade para a outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Igualmente poderíamos usar as expressões *refacção* e *reescrita*, como fazem Raquel S. Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabison (1991) e Maria Bernadete Abaurre et al. (1995), que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) sem envolver as variáveis que incidem no caso da retextualização como tratada nesse estudo, preocupado essencialmente com a passagem da fala para a escrita.

Entender o processo de escrita ajuda a compreender melhor a importância da refacção na produção de bons textos. Kato (1995) ressalta que, na produção de textos escritos, um conjunto de fatores, que é bem articulado, e parece com um locutor em uma determinada posição social, um objetivo e um destinatário que vão orientar as estratégias linguísticas praticadas na textualização. Esses fatores aparecem dispostos, no momento da produção textual, da seguinte maneira:

- a. planejamento ou pré-escritura - sendo definidos conteúdo, gênero, estrutura textual do texto a ser produzido;
- b. escrita - do texto, no qual o autor escolherá as estratégias de produção, de acordo com o gênero e a situação comunicativa;
- c. reescrita - revisão do texto na qual são feitos ajustes como acréscimo, substituição, apagamento e deslocamento de enunciados para finalização do texto.

Por sua vez, Leite e Pereira (2009, p. 2) afirmam que, ao escrever um texto, o sujeito deve mobilizar e coordenar um conjunto de habilidades que podem estar ao seu alcance: “o conhecimento do sistema da escrita, do conteúdo a ser expresso no texto, da organização textual, da situação enunciativa [...] e dos tipos de enunciados adequados a ela [...] que compõem a produção do texto escrito”. Segundo os referidos autores, esses conhecimentos não estão disponíveis para os alunos, de maneira organizada e sistemática, no momento da escrita. Então, é necessário que o professor ofereça situações de ensino intencionalmente planejadas, para que eles utilizem a escrita de forma eficaz.

Kato (1995), por seu lado, assevera que um professor com conhecimentos dos tipos de dificuldades lexicais e estruturais que os alunos enfrentam, no momento da aprendizagem da escrita, será capaz de desenvolver algumas atividades que lhes deem mais prática e tragam versatilidade linguística. Essas atividades podem ser “exercícios de derivação lexical e de sintetização de sentenças simples em complexas, de segmentação de sentenças longas em curtas, mais processáveis etc.” (KATO, 1995, p. 134).

É justamente, nesse processo, que se encaixa a função da refacção, como asseguram Leite e Pereira (2009), ao afirmarem que reescrever textos constitui uma etapa significativa da aprendizagem de regras e usos da escrita, ou seja, é uma maneira de o escritor revelar seus conhecimentos e dúvidas, procurar soluções e raciocinar sobre o funcionamento da língua. Dessa maneira, o aluno aprenderá sobre questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas da modalidade escrita da língua. Isso pode acontecer, uma vez que, durante essa atividade, o aluno deixa sua posição de produtor e se torna o leitor que analisa, busca construir sentidos e atua sobre aspectos problemáticos da produção escrita. Essa prática promove, paulatinamente, o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre suas próprias produções.

A fim de corroborar essa ideia, esses autores acrescentam o que afirma D’ella (*apud* LEITE; PEREIRA, 2009, p. 2), ao postular que a capacidade de reflexão é processo que se desenvolve lenta e gradativamente: “O sujeito, quanto mais se relaciona com o texto, considerando o seu caráter dialógico, mais desenvolve as capacidades de planejar, escrever, analisar e reescrever segmentos do texto”. Dessa forma, desenvolver as capacidades para a produção textual escrita significa despertar nos alunos uma atitude reflexiva perante essa modalidade da língua. Com isso, as atividades de refacção poderão tornar os alunos autocorretores. A refacção poderá acontecer individualmente, em duplas, em grupos ou envolvendo a classe toda, e ser orientada pelo professor ou pelo material didático, ou ocorrer

sem ajuda alguma. A escolha do procedimento para a refacção dependerá dos objetivos da tarefa, do número de alunos por turma e da condição do trabalho docente, entre outros.

Os PCNs determinam que o aluno deverá ser capaz de produzir textos escritos de maneira a garantir a análise e revisão do próprio texto, de acordo com os objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do possível leitor, devendo redigir as versões quantas vezes forem necessárias, para que o texto fique bem escrito. Consoante a essas determinações encontramos nos PCNs (BRASIL, 1998, p.77-78) a seguinte definição de refacção:

A refacção faz parte do processo de escrita [...] é a profunda reestruturação do texto [...] os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo [...]. Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção. Desse modo, o professor atua como um mediador entre o texto e o aluno. Ele busca encaminhar o indivíduo, através de apontamentos, a uma escrita mais elaborada e, ao mesmo tempo em que o estudante realiza a autocorreção de seu texto, ele está ampliando e melhorando a construção de seu material e amadurecendo como produtor do texto. O estudante ao reescrever o texto vê a escrita como um trabalho que exige esforço e a própria conscientização do estudante de que ao escrever está promovendo o seu próprio desenvolvimento como autor e leitor do texto, uma vez que escreve e posteriormente lê o enunciado.

É possível observar, na citação anterior, que os PCNs já apontavam para a importância da refacção textual na produção de bons textos. Neste trabalho, optamos pela palavra refacção, também adotada pelos PCNs, ao tratarmos das intervenções a que o professor deve proceder para assessorar a reelaboração de textos, ampliando e melhorando o produto final de seu trabalho.

Desvincula-se, no nosso entender, a expressão refacção das expressões retextualização e reescrita, já que, na retextualização, há uma mudança de modalidade textual, que não é objetivo deste estudo. À reescrita, podemos atribuir o sentido de escrever o texto novamente, sem observar mudança alguma.

Assim, a refacção deve ser vista como atividade de reflexão sobre os “erros” da escrita, visando a desenvolver a capacidade de autocorreção, mediante o assessoramento do professor. O professor deverá indicar instrumentos de apoio que orientem a reelaboração textual e, com isso, reafirmar a importância da mediação e avaliação do educador para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos.

Diante do exposto, fica claro que, se o professor deseja trabalhar a contento com produção de textos, deve orientar seus alunos a sempre reescreverem seus textos. Para isso,

o professor deve pedir aos aprendizes para reescreverem a produção textual, seguindo as observações, recomendações e os apontamentos anotados pelo orientador na primeira versão da escritura do texto. Se assim proceder, o estudante, no momento de refaccionar seu texto, acabará reconhecendo os desvios de sua escrita, refletirá sobre eles e amadurecerá suas ideias, produzindo, conseqüentemente, um texto melhor.

4.2 Descrição da Proposta Didático-Pedagógica

Nossa proposta didático-pedagógica possui quatro etapas estruturadas da seguinte maneira:

1. Etapa 1: Detecção das diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua:
 - a. Atividade 1: *Escolher uma profissão: uma decisão demanda tempo e reflexão - entrevista oral (gravada);*
 - b. Atividade 2: *Escolher uma profissão: uma decisão demanda tempo e reflexão - entrevista escrita;*
 - c. Atividade 3: *Comparando a entrevista oral com a escrita.*

2. Etapa 2: Reconhecendo a diversidade linguística brasileira:
 - a. Atividade 4: *Conhecendo as variedades linguísticas do Chico Bento e seus amigos;*
 - b. Atividade 5: *Conhecendo a variedade linguística do Chico Bento Moço;*
 - c. Atividade 6: *Reconhecendo minha própria variedade – os três contínuos.*

3. Etapa 3: Percepção da influência da oralidade na escrita: as formas nominais do verbo:
 - a. Atividade 7: *As formas nominais nas redes sociais;*
 - b. Atividade 8: *A refacção é fundamental para a produção de bons textos.*

4. Etapa 4: Chico Bento aprende a escrever:
 - a. Atividade 9: *Quando eu me formar, quero ser...*

A seguir, descrevemos detalhadamente cada etapa da proposta, as estratégias utilizadas e suas respectivas atividades e definimos seus objetivos.

Etapa 1: Percepção das diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua

Os alunos do 8º ano apresentam uma variedade próxima daquelas faladas na área rural do contínuo de urbanização. Através da análise dos textos desses alunos, constatamos que essa variedade interfere, significativamente, na escrita deles, pois, seus textos apresentam diversas marcas da oralidade, o que, dependendo do objetivo e da situação comunicativa, pode constituir fator de discriminação e alijamento social.

Por essas razões, esta primeira atividade baseia-se na proposta de Franchi (2002) que sugere um exercício que parta da própria fala dos aprendizes, fazendo-os refletir sobre sua variedade e instigando-os a fazerem comparações sobre como produzem determinada sentença na modalidade oral da língua e o modo como redigem essa mesma sentença. Intencionamos, com esta atividade, chamar a atenção para as diferenças entre fala e escrita.

a. Para isso, na Atividade 1: Escolher uma profissão: uma decisão demanda tempo e reflexão –, fizemos uma entrevista com os alunos do 8º ano para observarmos até que ponto a oralidade influencia a escrita. Escolhemos esse gênero, por se tratar de um texto que exige um maior grau de monitoramento por parte dos falantes na elaboração das respostas. Dessa maneira, gravamos a fala e observamos como os alunos se comportavam diante da necessidade de um uso mais monitorado da língua.

O aspecto que incide na diferença entre a modalidade oral e escrita na entrevista são as marcas da oralidade, visto que as linguagens corporais, como gestos, interrupção e retomada de pensamentos, também compõem o perfil do entrevistado. Lembramos que, mesmo sendo um texto na modalidade oral, o emprego de certo formalismo e a adoção de uma postura adequada são imprescindíveis.

Nessa linha de raciocínio, Fávero (2001) afirma que a entrevista constitui um tipo especial de texto falado, porque o planejamento existe da parte do entrevistador e em certos casos, também da parte do entrevistado, o que pode diminuir ou mesmo anular marcas da oralidade.

Nesse primeiro momento, o das entrevistas, gravamos áudios com os alunos para posterior análise da fala. Foram entrevistados ao todo 29 alunos. Todos cursavam o 8º ano do Ensino Fundamental e estavam na faixa etária entre 13 e 14 anos. Para esta atividade, usamos o gravador de áudio do celular, e trouxemos as questões da entrevista em cópia xerox. A professora, então, procedeu à entrevista. Pedimos aos alunos da turma para se sentarem em círculo, de forma a deixá-los confortáveis e à vontade falar. A entrevista constou de sete perguntas, mas, nem todos responderam a todas elas. A cada questão, pedíamos que quatro alunos, alternadamente, respondessem às questões, de modo que a atividade não ficasse cansativa. A intenção era fazer uma roda de conversa sobre futuro profissional. A carga horária prevista foi de 2h/a. Os sujeitos envolvidos foram professora e alunos.

É importante salientar que, além do objetivo de trabalhar a língua, essa atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de discutirem sobre as profissões, sobre o que fazer após o término da educação básica, qual carreira seguir, entre outras questões. Esses objetivos contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico do aprendiz e pode conscientizá-lo de seu papel social como agente transformador do meio em que vive. Assim, estaríamos cumprindo, juntamente com a escola, um papel importante, o de formar um sujeito sociopolítico, autônomo e atuante na sociedade.

b. Na sequência, na Atividade 2: Escolher uma profissão: uma decisão que demanda tempo e reflexão – entrevista escrita, entregamos aos alunos uma cópia xerox com as mesmas perguntas da entrevista oral pedimos que respondessem às questões na modalidade escrita da língua. O objetivo era fazer uma comparação posterior, observando as especificidades do texto falado e do texto escrito. Para esta aula, utilizamos papel A4, lápis, caneta e borracha. A carga horária prevista foi de 2 h/a.

c. Na Atividade 3: Comparando a entrevista oral com a entrevista escrita, transcrevemos a entrevista gravada no celular para um *pen drive* e fizemos um momento de escuta e reflexão sobre as falas gravadas, comparando as respostas dadas oralmente com respostas escritas. A intenção era que os alunos comparassem a variedade falada com seu texto escrito. Levantamos questões a respeito das diferenças entre as duas modalidades. E, também, instigamos os alunos a perceberem que o modo como falamos pode interferir na nossa escrita, como acontecera nos textos deles. Logo após, a pesquisadora transcreveu as entrevistas gravadas para a

modalidade escrita da língua. Essa transcrição foi feita seguindo as normas para a transcrição de entrevistas gravadas utilizadas pelo projeto NURC/SP (Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo)¹³ e entregamos aos alunos cópias da transcrição, para que descobrissem se havia ocorrido alguma influência da fala na sua escrita e percebessem as diferenças entre o texto falado e o texto escrito. Nesta atividade, utilizamos aparelho de som, folha pautada, lápis, borracha e caneta. A carga horária prevista foi de 3 h/a. e os sujeitos envolvidos foram a professora/pesquisadora e os alunos. Com esta atividade, confirmamos uma das nossas hipóteses, a de que a variedade linguística falada pelos alunos do 8º ano exerceu influência em sua escrita.

Etapa 2: Reconhecendo a diversidade linguística brasileira

Nesta etapa, o objetivo foi mostrar aos alunos a importância de se adquirir a norma culta, sem, no entanto, deixar de utilizar, ou desprestigiar, a variedade que dominam por ser ela mais característica da área rural, explicando-lhes que há um contínuo entre as duas variedades, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e evitando a possibilidade de preconceitos.

a. Na Atividade 4: Conhecendo as variedades linguísticas do Chico Bento e de seus amigos, que teve como objetivo conhecer e valorizar as variedades existentes na língua, trabalhamos com a leitura e a reflexão sobre as historinhas do Chico Bento¹⁴, de modo que o aluno reconhecesse as diferentes formas de usos da língua. Primeiramente, os alunos leram diversas histórias em quadrinhos do Chico Bento, previamente selecionadas pela professora, para análise e reflexão oral sobre a variedade usada por seu protagonista e sobre as variedades usadas pelos demais personagens que compõem as historinhas. Em seguida, os alunos levaram as revistinhas para casa para fazer uma leitura detalhada e ir se familiarizando com os diversos modos de usos da língua.

¹³ A lista com as normas para transcrição de entrevistas gravadas foi retirada do *site* da Universidade de São Paulo e Disciplinas - Sistema de Apoio às Disciplinas e encontra-se na íntegra no ANEXO A.

¹⁴ A lista com a seleção de todas as revistas usadas nesta atividade encontra-se no APÊNDICE D.

Na aula seguinte, os alunos fizeram a leitura das historinhas *Chico Bento: Lição de casa* e *Chamando o elevador*, selecionadas pela professora no *site* Google Imagens. Na sequência os alunos fizeram uma atividade escrita sobre as historinhas e, para ela usamos revistas do Chico Bento como recursos didáticos, feita em cópia xerox, usando lápis, borracha e caneta. Sugerimos um tempo de 3h/a para desenvolver toda a atividade; os sujeitos participantes foram professora e alunos.

Essa atividade foi importante para que o aprendiz reconhecesse e refletisse sobre as variedades existentes em nossa língua. A partir disso, averiguamos nossa terceira hipótese, a saber: um trabalho com o uso das revistinhas do Chico Bento e do Chico Bento Moço, por conterem uma linguagem próxima e/ou semelhante à falada naturalmente pelos informantes em seu cotidiano, facilitaria a aquisição da variedade culta, que deverá ser usada alternadamente com a variedade falada pelos alunos em seu cotidiano, conforme a necessidade do contexto e da situação de interlocução.

b. Na Atividade 5: Conhecendo a variedade linguística do Chico Bento Moço, que teve como objetivo mostrar que as variedades convivem e que todos conseguem se comunicar perfeitamente. Para atingir este objetivo, os alunos fizeram, em casa, a leitura da revistinha *Um novo começo*, número um, ano 2013, do Chico Bento Moço. Na aula seguinte, houve uma discussão oral, a fim de que os alunos identificassem a diferença dos usos linguísticos em contextos diferentes e percebessem a necessidade de adaptação das variedades existentes a cada situação comunicativa. A intenção era que os alunos entendessem que, ao aprender a norma culta na escola, eles poderiam utilizá-la nos momentos adequados, como fizera o personagem Chico Bento Moço, demonstrando competência comunicativa, habilidade extremamente importante para que participem plenamente dos eventos sociais de letramento.

Os discentes compreenderam que o Chico Bento Moço continuava usando a variedade rural durante a convivência com a família e com os amigos na roça, mas, também, sabia utilizar a variedade urbana quando necessária, pois, aprendeu na escola a transitar competentemente no *contínuo rural/urbano*. Para sistematizar essa questão, os alunos fizeram a análise escrita de um excerto da historinha *Hora de voar*, da HQ em questão. Ressaltamos que, para a realização desta atividade, cada aluno recebeu de presente a revista *Chico Bento Moço: Um novo começo*. Além das revistas do Chico Bento Moço, nessa atividade usamos cópias em xerox, lápis, borracha e

caneta. A carga horária prevista foi de 2h/a e os sujeitos envolvidos foram professora e alunos.

Esse exercício foi uma continuação da Atividade 1 cuja intenção foi comprovar nossa terceira hipótese: um trabalho com o uso das revistinhas do Chico Bento e do Chico Bento Moço, por conterem uma linguagem próxima e/ou semelhante à falada naturalmente pelos informantes em seu cotidiano, facilitaria a aquisição da variedade culta, que deveria ser usada alternadamente com a variedade falada por eles no cotidiano, conforme a necessidade do contexto e a situação de interlocução.

c. Na sequência, a Atividade 6: Reconhecendo minha própria variedade teve como objetivo conscientizar os alunos sobre a importância de se aprender a norma culta, bem como de conhecer as demais variedades para o desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, a atividade objetivava fazer com que o aluno se reconhecesse como sujeito perfeitamente capaz de utilizar a língua. Primeiramente, apresentamos, via projetor de *slides*, a linha do contínuo de urbanização, proposta por Bortoni-Ricardo (2004), para que os alunos pudessem localizar a fala do Chico Bento e do Chico Bento Moço, em algum ponto da linha. Em seguida, confeccionamos uma linha do contínuo de urbanização com papel, juntamente com os alunos, que foi afixada na parede da sala de aula, para que eles se identificassem em algum ponto dessa linha. Segundo Cyranka (2016, p. 174-175), essa atividade é fundamental para que os alunos possam incorporar “a noção de contínuo pelo qual todo falante competente transita em diferentes momentos, a depender das condições de produção”. Para a realização dessa atividade, usamos o projetor multimídia, papel EVA, pincel, lápis, caneta. A carga horária prevista foi de 2 h/a, e os sujeitos envolvidos foram professora e alunos.

Com essa atividade, acreditamos ter cumprido nosso objetivo específico de elaborar uma proposta didático-pedagógica que pudesse tratar dos fenômenos linguísticos detectados, partindo da variedade própria do polo rural do contínuo para a variedade culta, sem descaracterizar a variedade dos alunos, ao mostrar que há um contínuo entre essas duas variedades que possibilita o aprimoramento da escrita e da competência comunicativa desses discentes.

Dessa forma, reconhecendo-se como falantes competentes da língua, os alunos aprenderam a valorizar sua própria variedade e a querer adquirir a norma culta, pois o estudo da língua portuguesa passaria a fazer sentido para eles. Mostramos, com essa atividade, a alternância linguística de Chico Bento para Chico Bento Moço, enfatizando que a personagem transita no contínuo, indo de uma variedade a outra, dependendo do contexto. Nesse sentido, os alunos tomaram ciência, e consciência, do papel fundamental que a escola desempenha na vida deles e da importância de se dominar a norma culta da língua, além de ser seu aprendizado um direito inalienável.

Etapa 3: Percepção da influência da oralidade na escrita: as formas nominais do verbo

Neste momento, trabalhamos, sistematicamente, os “erros” ortográficos relacionados às formas nominais do verbo, gerúndio e infinitivo, provocados pela influência da fala na escrita, não deixando, é claro, sempre que possível, de chamar a atenção para outros problemas de escrita que emergiram durante o processo.

a. Na Atividade 7: As formas nominais nas redes sociais, que teve como objetivo a reescritura de textos, evitando a influência da oralidade na escrita das formas nominais, usamos textos que reproduziam falas espontâneas, como mensagens de *WhatsApp* e *Facebook* e frases proferidas pelos próprios alunos, coletadas durante as aulas. Primeiramente, levamos os alunos para a sala de computação e pedimos que identificassem, em suas redes sociais, verbos nas formas nominais que transgrediam as normas da ortografia. Após a socialização e reflexão e discussão sobre os verbos encontrados, os alunos fizeram um exercício de refacção com textos selecionados, pela professora, de redes sociais e compilados das próprias falas dos alunos. Havia, nessa atividade, uma tirinha do Chico Bento, *Botina apertada*, para que os alunos percebessem o uso das formas nominais em uma situação menos monitorada, e depois reescrevessem as falas da personagem, criando uma situação de uso mais monitorada. Para a atividade, utilizamos a sala de informática, as redes sociais, cópia em xerox, lápis, borracha, caneta. A carga horária prevista foi de 2 h/a e os sujeitos envolvidos foram professora e alunos. Juntamente com a Atividade 4, através dessa

atividade, comprovamos a segunda hipótese de que os alunos do 8º ano escrevem inadequadamente as formas nominais do verbo: infinitivo, gerúndio, por desconhecerem as normas da escrita culta da língua portuguesa.

b. Na Atividade 8: A refacção é fundamental para a produção de bons textos, que teve por objetivos, com o auxílio da professora, detectar as influências da oralidade na escrita das formas nominais do verbo e, também, empreender a reescrita com correção, cientes de que os alunos já estavam familiarizados com as variedades linguísticas existentes e de que a escrita não é mera reprodução da fala. Retornamos aos textos produzidos na etapa diagnóstica, para que os discentes pudessem identificar as marcas de oralidade em sua escrita influenciadas por seu modo de falar. Assim, apresentamos aos alunos, via projetor, dois textos produzidos durante o diagnóstico e mediamos a discussão, de forma a chamar a atenção, principalmente, para os erros ortográficos cometidos em relação às formas nominais do verbo. Os textos usados nessa atividade não foram identificados, evitando-se, assim, constranger o aluno. A intenção era que os educandos reconhecessem seus próprios erros de ortografia e refletissem sobre/ as razões de os cometerem.

Ressaltamos que essa primeira parte que contém os textos foi descrita relato, com o objetivo de mostrar o “passo a passo” do trabalho do professor e, ainda, o modo como foram apresentados os textos, e como procedemos com a discussão e reflexão com os alunos. O material impresso usado não era para ser entregue ao aluno, porque, como foi explicitado na orientação da atividade, os textos foram apresentados no projetor para que fossem discutidos oralmente e as questões serviram para o professor orientar a discussão. A Atividade 4 de refacção entregue ao aluno consta da sequência dos textos da Atividade 8.

Posteriormente, como sistematização da reflexão, pedimos a refacção do texto *AAbruxinha Zuzu e o gato Miú* produzido por eles, na Atividade 1 da fase diagnóstica, pois, como afirmam Leite e Pereira (2016), a refacção constitui um momento significativo de aprendizagem das regras e dos usos da escrita, principalmente, por ter sido realizada de modo a suscitar a reflexão do aluno sobre seus “erros”. Cópias reproduzidas foram feitas e entregues aos alunos, com as devidas observações e recomendações, para que procedessem à refacção. Em seguida, pedimos aos alunos que, em duplas, se sentassem e trocassem seus textos. Entregamos uma ficha para cada aluno com os itens a serem considerados na correção que deveriam fazer do texto do colega. Feito isso, os alunos trocaram os textos novamente e

fizeram a refacção final, observando as correções feitas pelos colegas. Com essa atividade, atingimos o quinto objetivo que era: aprimorar a prática da escrita culta dos alunos por meio da refacção textual. Nessa atividade, usamos o projetor multimídia, cópia em xerox, folha pautada, lápis, caneta e borracha. A carga horária prevista foi de 4h/a e os sujeitos envolvidos foram professora e alunos.

Etapa 4: Chico Bento aprende a escrever

Nesta última etapa, realizamos a verificação da aprendizagem. Chamado de pós-intervenção, esse momento foi determinante para apontar se tinha havido resultados positivos e uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, após a aplicação da proposta. Analisados os dados obtidos por meio dessa proposta, cruzamos os dados /da fase diagnóstica com os obtidos na intervenção, para analisar um possível progresso na escrita culta dos alunos.

a. Em função disso, na Atividade 9: Quando eu me formar, quero ser..., que teve por objetivos fazer os alunos dominarem as convenções ortográficas do texto escrito e aprimorar a escrita culta. Solicitamos aos alunos que produzissem, em duplas, histórias curtas em quadrinhos. O tema foi profissões. A historinha partiu de três ou quatro perguntas, previamente elaboradas para todos, como: o que pretendem fazer após concluírem o Ensino Fundamental e Médio? O que acham de estudar em uma Faculdade? Como seria o reencontro dessa turma após quatro anos de formados? Assim, os alunos puderam criar uma historinha com duas ou mais personagens conversando, respondendo/perguntando as questões formuladas. Para a criação dessas historinhas, foi usado o aplicativo *Pixton*, desenvolvido para a criação de histórias em quadrinhos que pode ser usado gratuitamente, por um período de tempo. No *Pixton*, os alunos podem usar a imaginação e criatividade, criando personagens, cenários e situações comunicativas diversas. Ele pode ser baixado pelos sistemas *Windows, Android e IOS*. Por isto, os alunos puderam acessá-lo tanto do computador como do celular. Como na turma em questão a maioria não possuía celular, o programa pôde ser baixado nos computadores da sala de informática da escola e as revistinhas puderam ser criadas neles, com o monitoramento da professora. Para

estimular essa produção textual, os alunos deviam recorrer à revista do Chico Bento Moço, trabalhada na atividade 4, que trata dessas questões.

Figura 24 - Página inicial do site Pixton



Fonte: Pixton (2017). Disponível em: <<https://www.pixton.com/br/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

Para viabilizar essa produção, relembramos aos alunos as características do gênero histórias em quadrinhos. As histórias produzidas foram publicadas em uma revista em quadrinhos da turma.

Inicialmente, os alunos fizeram a releitura da revista *Chico Bento Moço: Um novo começo*, depois levantamos as questões sobre expectativas para o futuro, faculdade, profissão. Na sequência, foi feita uma revisão sobre a estrutura e as características das HQs e, em seguida, os alunos produziram a historinha. A seguir, as historinhas passaram por correção e foram devolvidas aos alunos para que fizessem a refacção. Para essa aula, usamos a revistinha *Chico Bento Moço: Um novo começo* e o laboratório de informática. A carga horária prevista foi de 5 h/a. Os sujeitos envolvidos foram professora e alunos. Finalmente, mostramos as atividades descritas nesta seção e que foram aplicadas na proposta pedagógica.

Optamos por deixar as atividades no corpo do texto e não nos apêndices, porque seguimos os ditames da proposta da pesquisa-ação e queríamos facilitar a leitura, principalmente, dos professores.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever

Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa

Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Aluno (a) **Turma:** 9º Ano

ATIVIDADE 1: *Escolher uma profissão: uma decisão que demanda tempo e reflexão – entrevista oral*

“O profissional do futuro, independente de sua área, deverá ter espírito de iniciativa; ser criativo; hábil em buscar novas formas e soluções para a efetivação das novas tarefas; ser comunicativo, tanto verbal como interpessoalmente, e deverá, também, saber trabalhar com grupos” (SOARES, 2002).

1. Na conversa de hoje, falaremos sobre futuro profissional. Quais profissões vocês conhecem? Podem citar algumas? Com qual vocês se identificam mais?
2. Quem aqui já pensou na profissão que pretende exercer no futuro?
3. Quem influencia ou influenciará na escolha de sua carreira profissional (apenas você, a família, a escola, o Estado, o mercado de trabalho)?
4. Estudar ajuda na escolha profissional? Que lugar/peso tem a qualificação profissional para o trabalho?
5. Como e o que vocês fazem para se prepararem para o mercado de trabalho, para a escolha profissional?
6. O que fazer diante da competição que predomina no mercado de trabalho? Como vocês acham que podem superar isso e conseguir um lugar no mercado de trabalho?
7. Diante do desemprego e da luta pela sobrevivência, ainda é possível ao jovem construir sua identidade a partir do trabalho?



Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever

Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa

Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Aluno (a) **Turma:** 9º Ano

ATIVIDADE 2: Escolher uma profissão: uma decisão que demanda tempo e reflexão – entrevista escrita

“O profissional do futuro, independente de sua área, deverá ter espírito de iniciativa; ser criativo; hábil em buscar novas formas e soluções para a efetivação das novas tarefas; ser comunicativo, tanto verbal como interpessoalmente, e deverá, também, saber trabalhar com grupos” (SOARES, 2002).

01) Na conversa de hoje, falaremos sobre futuro profissional. Quais profissões vocês conhecem? Podem citar algumas? Com qual vocês se identificam mais?

02) Quem já pensou na profissão que pretende exercer no futuro? Comente.

03) Quem influencia ou influenciará na escolha de sua carreira profissional (apenas você, a família, a escola, o Estado, o mercado de trabalho)?

04) Estudar ajuda na escolha profissional? Que lugar/peso tem a qualificação profissional para o trabalho?

05) Como e o que vocês fazem para se prepararem para o mercado de trabalho, para a escolha profissional?

06) O que fazer diante da competição no mercado de trabalho? Como vocês acham que podem superar isso e conseguir um lugar no mercado de trabalho?

07) Diante do desemprego e da luta pela sobrevivência, ainda é possível ao jovem construir sua identidade, a partir do trabalho?

Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever

Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa

Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Aluno (a) **Turma:** 9º ano

ATIVIDADE 3: Comparando a entrevista oral com a entrevista escrita.

Esta atividade foi desenvolvida oralmente em forma de debate.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS

Profletr@S
 mestrado profissional

Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever

Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa

Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Aluno (a) **Turma:** 9º ano

ATIVIDADE 4: Conhecendo a variedade linguística do Chico Bento e de seus amigos

INSTRUÇÃO: Leia os quadrinhos, a seguir, observando, atentamente, as variedades linguísticas usadas pelas personagens.

TEXTO I



Fonte: Google Imagens (2016). Disponível em:
https://www.google.com.br/search?q=tirinha+do+chico+bento+casa_enBR657BR658
 Acesso em: 17 out. 2016.

TEXTO II



01) Qual a variedade linguística usada por Chico Bento nos quadrinhos? Por que ele usa essa variedade?

02) Qual a variedade linguística usada pela professora do Chico Bento no texto I? E qual a usada pelo primo do Chico, no texto II? Por que eles usam uma variedade diferente da usada por Chico?

03) No texto II, Chico e seu primo são de origens geográficas diferentes: Chico mora na zona rural e seu primo na urbana. Por isso, utilizam variedades linguísticas diferentes. Na historinha retratada, Chico não compreende bem o que seu primo quer dizer, quando ele lhe pede para chamar o elevador. Como Chico entende a fala do primo? Por que acontece esse engano na interpretação?

04) Nos dois textos, Chico Bento utiliza uma variedade diferente da que é usada pela professora e por seu primo. Esta diferença causa problemas de compreensão entre os personagens? Comente.

Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever

Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa

Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Aluno (a) **Turma:** 9º ano

ATIVIDADE 5: Conhecendo a variedade linguística do Chico Bento Moço

INSTRUÇÃO: Leia o texto seguinte e responda às questões propostas:



Fonte: Revista Chico Bento Moço: Eles também cresceram (2013).

01) Qual a variedade linguística usada por Chico Bento Moço, no primeiro quadrinho do trecho da historinha *Hora de voar*?

02) No segundo quadrinho do trecho da historinha *Hora de voar*, Chico fica surpreso e pede desculpa. Por que ele faz isso? Qual variedade linguística Chico Bento Moço usa, no segundo quadrinho, para pedir desculpa?

03) A preocupação de Chico por ter usado uma variedade rural, durante a conversa com o pai, faz sentido no contexto em que se dá a conversa? Comente.

04) Relembre a maneira de falar do Chico Bento e observe a de Chico Bento Moço. Qual a diferença entre elas? Podemos dizer que uma é mais correta que a outra? Comente.

Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever

Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa

Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Aluno (a) **Turma:** 9º ano

ATIVIDADE 6: Reconhecendo minha própria variedade

INSTRUÇÃO: Observe o Contínuo de urbanização e, baseado no seu modo de falar, procure se posicionar em algum ponto do contínuo.

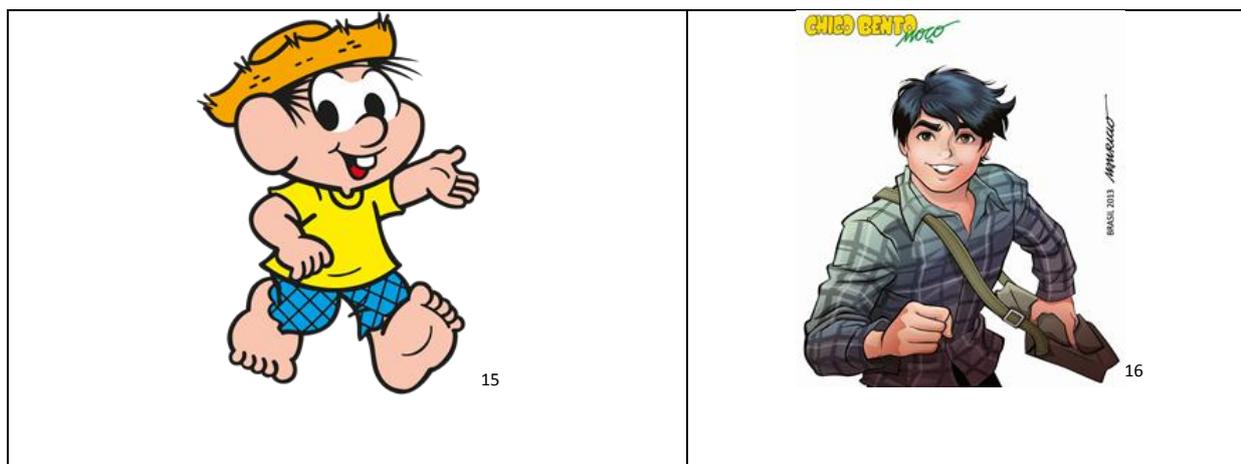
CONTÍNUO DE URBANIZAÇÃO

.....
+ rural

+ urbano

Linha de contínuo de urbanização, proposta por Bortoni-Ricardo (2004).

Obs.: A linha do contínuo e os nomes dos alunos foram confeccionados em formato maior, para serem afixados na parede da sala da turma. Esta parte só representa um formato geral da atividade. Essa linha foi confeccionada com papel, manualmente, pelos alunos.



¹⁵ Fonte: Google Imagens (2017). Disponível em: <https://www.google.com.br/imagem+do+chico+bento&rlz=BR657BR658>. Acesso: em 09 out. 2017.

¹⁶ Fonte: Google Imagens (2017). Disponível em: https://www.google.com.br/imagem+do+chico+bento+ mo_en BR657BR658. Acesso: em 09 out. 2017.

Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever

Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa

Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Aluno (a) **Turma:** 9º ano

ATIVIDADE 7: As formas nominais nas redes sociais

INSTRUÇÃO: Leia atentamente o texto a seguir, observando os usos da linguagem e o emprego dos verbos. Em seguida, faça o que se pede.

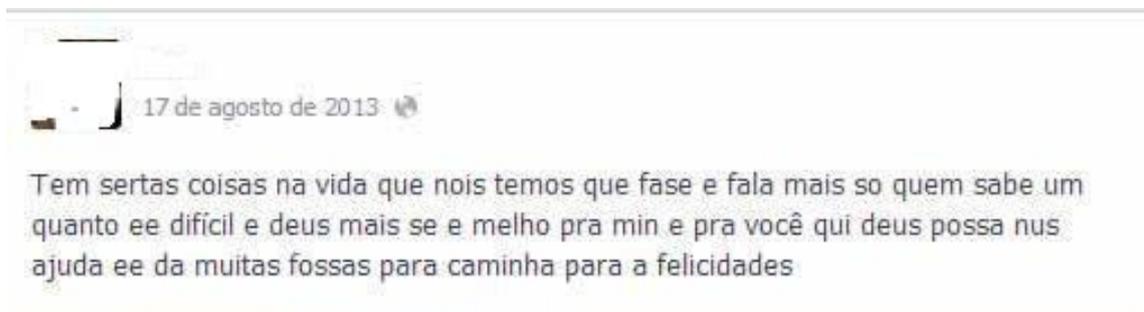


Fonte: Google Imagens (2017). Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=tirinha+do+chico+bento+meu+calo+ta+doendo&rlz=BR657 BR658>. Acesso: em 09 out. 2017.

01) Na tira do Chico Bento, há o emprego proposital da variedade rural para simular o modo de falar do personagem. Reescreva os diálogos de acordo com a norma culta da língua normalmente falada por pessoas escolarizadas.

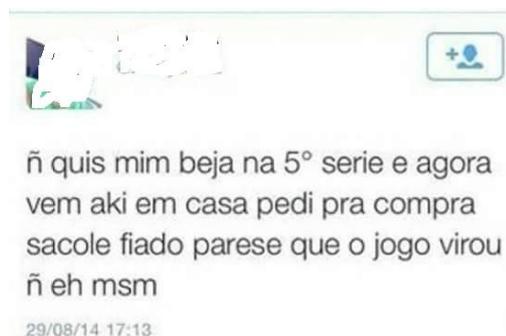
02) As falas, a seguir, são *prints* de conversas e publicações em redes sociais. Reescreva-as, de acordo com a norma culta.

Texto 1



Fonte: Facebook (2016).

Texto 2



Fonte: Facebook (2016).

Texto 3

minha mae esta saino hj a cosinha e td minha
esperano meu anigo vo prepara um ao moço especil
espero qui ele vai gosta que deus esteja com tds
amem

Fonte: Facebook (2016).

04) As frases seguintes foram selecionadas de conversas entre nós, durante as aulas, e transcritas do modo como foram proferidas. Reescreva-as, adequando-as à norma culta escrita.

a) Cê tá gostano de morá em Moc? Eu tô quereno morá lá no ano qui vem.

b) É muito difícil fazê mestrado?

c) Pedi pra Karina comprá uns filme pra gente em Montes Claros.

d) Professora, fala com esses meninu pra pará de robá os trem da gente!

e) Karina tá tirano ponto, gente!

Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever

Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa

Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

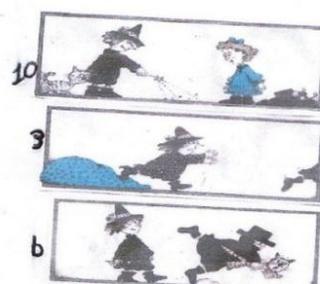
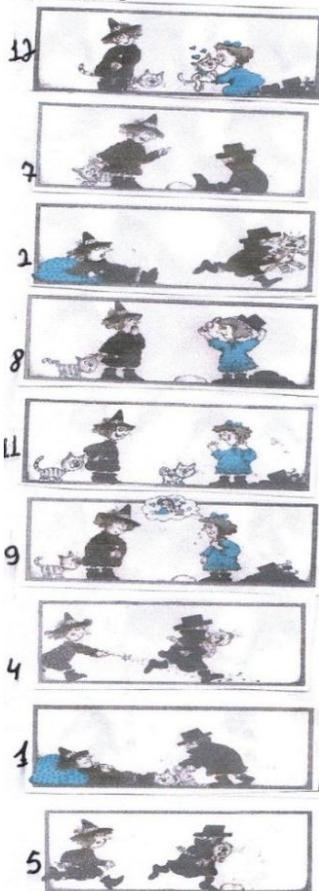
Aluno (a) **Turma:** 9º ano

ATIVIDADE 8: A refacção é fundamental para a produção de bons textos

Nesta atividade, voltamos aos textos produzidos pelos alunos na fase diagnóstica. Seleccionamos alguns desses textos para serem projetados, através de um projetor, e levantamos algumas questões para que os alunos apontassem seus próprios erros ortográficos e refletissem sobre as causas de os terem cometido. A atividade de refacção vem na sequência dos textos.

TEXTO 1

1º) Os quadrinhos abaixo foram dispostos fora da ordem. Numere-os de forma que obtenham uma sequência lógica.

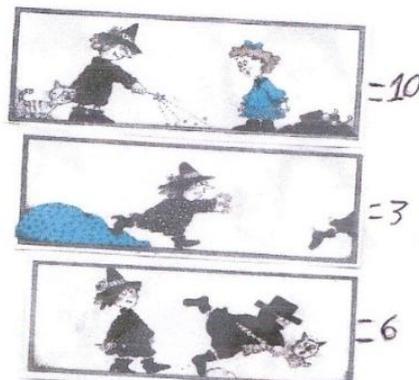
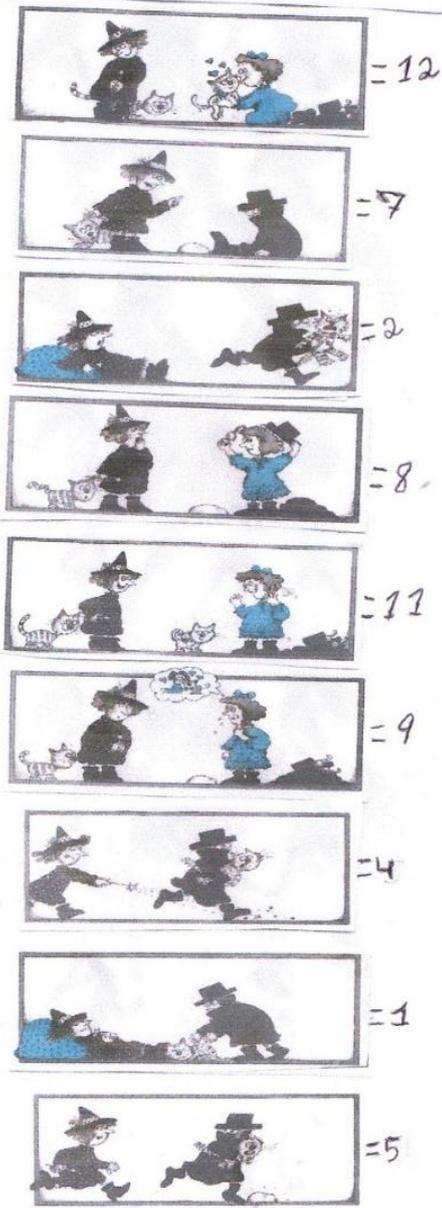


2º) A historinha de Eva Furnari é contada em linguagem não verbal. Reescreva-a utilizando a linguagem verbal.

o labirinto de gato
 o bruxo estava buscando uma seneca
 quando chegou ao lado do gato e pegou
 o gato mas o bruxo acordou e saiu
 a ladrona pegou o gato e ela saiu
 correndo a bruxo dela mas ela usou
 o vara e apareceu uma pedra
 e ela saiu com o gato o bruxo
 teve uma conversa com ela
 quando ela levou o gato o bruxo
 reconheceu a ladrona pensou de
 um gato o bruxo ganhou o gato e ela
 ela ficou muito feliz e ela caminha
 o bruxo o gato o bruxo ficou muito
 alegre não se oluço ela tombar

TEXTO 2

1º) Os quadrinhos abaixo foram dispostos fora da ordem. Numere-os de forma que obtenham uma sequência lógica.



2º) A historinha de Eva Furnari é contada em linguagem não verbal. Reescreva-a utilizando a linguagem verbal.

Uma
 A Bruxinha Zuzu e seu gato uma uma uma
 gato uma uma uma
 das coisas uma uma uma
 ditos uma uma uma
 e gato da uma uma uma
 chapa uma uma uma
 pegou o gato e uma uma uma
 correu uma uma uma
 rápido uma uma uma
 e uma uma uma
 dela uma uma uma
 muito uma uma uma
 rápido uma uma uma
 latido uma uma uma
 apertou uma uma uma
 a uma uma uma
 e uma uma uma
 ela uma uma uma
 e uma uma uma
 e uma uma uma
 ela uma uma uma
 tinha uma uma uma
 um uma uma uma
 Zuzu uma uma uma
 e uma uma uma
 de uma uma uma
 amizade uma uma uma
 e uma uma uma
 amizade uma uma uma

Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever

Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa

Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa

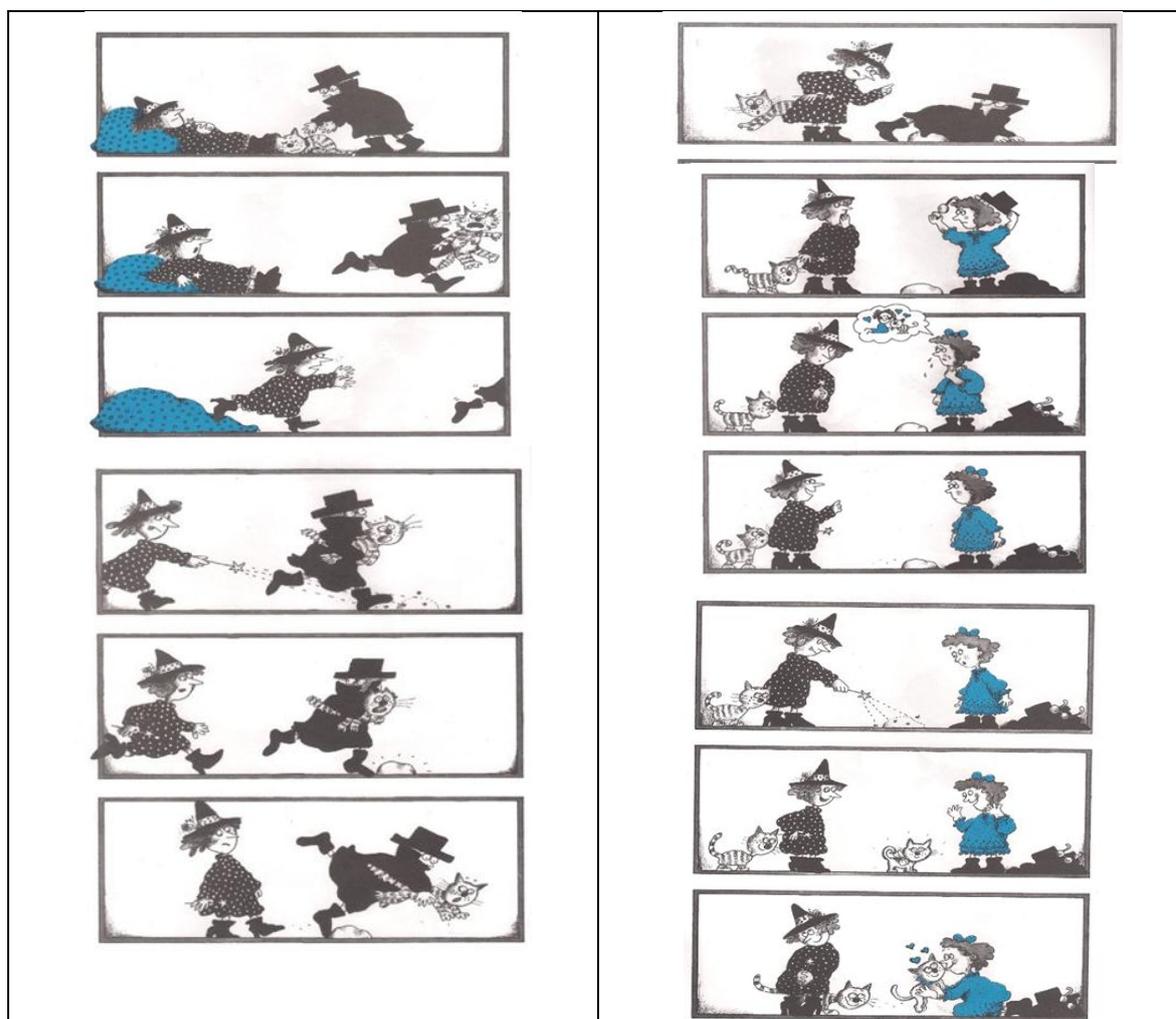
Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Aluno (a) **Turma:** 9º ano

ATIVIDADE 8: A refacção é fundamental para a produção de bons textos

INSTRUÇÃO: Reescreva o texto produzido por vocês, eliminando as marcas de oralidade, de acordo com a norma culta da língua.

A bruxa Zuzú e o seu gato Miú



Fonte: Google Imagens (2016). Disponível em: <https://www.google.com.br/search?rlz=enBR657B+bruxinha+atrapalhada&oq=a+bruxinha+a&gs>. Acesso em: 12 mar. 2016.



Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever

Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa

Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Aluno (a) **Turma:** 9º ano

ATIVIDADE 8: A refacção é fundamental para a produção de bons textos

Códigos de correção para refacção dos textos

CÓDIGO	TIPO DE DESVIO DA ESCRITA PADRÃO
TFO	Escrever do jeito que fala.
UIL	Escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra, quando a ortografia usa outra letra.
HIPER	Tentar escrever a palavra da forma mais correta possível, de acordo com a ortografia oficial e acabar fazendo correções que não existem.
FL	Deixar de escrever uma determinada letra na palavra.
AL	Acrescentar letras que não existem em determinadas palavras.
JUNT	Juntar duas ou mais palavras, formando uma só.
SEGM	Separar a palavra, transformando-a em duas.
FET	Escrever a palavra em letra cursiva, de forma que outra pessoa não consegue identificar o que foi escrito.
UIMA	Uso inadequado de letra maiúscula.
UIMI	Uso inadequado de letra minúscula.
ACENT	Uso inadequado do acento gráfico.
PONT	Uso inadequado da pontuação.
OS	Problemas de ordem sintática no texto.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2017)¹⁷.

¹⁷ Códigos elaborados com base nas categorias de “erros” propostas por Cagliari (1989).

Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever.

Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa

Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Aluno (a) **Turma:** 9º ano

ATIVIDADE 9: Quando eu me formar, quero ser...

Instrução:

Olá, pessoal! Eu sou o Chico Bento Moço. Atualmente, curso a faculdade de Engenharia Agrônoma em Nova Esperança, pois meu sonho é ser engenheiro agrônomo.

Tenho muito orgulho da minha variedade linguística, do meu jeito caipira de falar, no entanto, aprender na escola com a Dona Marocas a usar as variedades da língua, de modo a utilizá-las adequadamente em todos os contextos necessários, foi fator importante para a realização desse sonho.

Espero que vocês aproveitem bastante este tempo de escola, para ao final do Ensino Médio, quando forem enfrentar novos desafios, como estou enfrentando agora, também estejam bem preparados!!

Agora é com vocês!! Proponho a vocês a produção de uma HQ que conte um pouco sobre suas expectativas para o futuro.



Fonte: Google Imagens (2017). Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+de+chico+bento_enBR657BR65&biw=1517&bih=735>. Acesso: em 17 out. 2017.

4.2.1 Relatos da Proposta Didático-Pedagógica

No decorrer da aplicação da proposta didático-pedagógica, algumas atividades propostas e aplicadas não surtiram o efeito desejado, pois, criamos um plano teórico que, na prática, poderia não ocorrer da forma como planejáramos, devido a vários fatores, como indisciplina dos alunos, colaboração da direção da escola e dos próprios alunos. Muitas vezes, tivemos que “adular” um ou outro aluno para fazerem o que havia sido proposto, ou seja, realizar as atividades sugeridas que poderiam interferir, significativamente, no êxito do trabalho.

Outro fator interveniente na aplicação das atividades foi que, em 2017, devido a critérios de distribuição de aulas, a disciplina Língua Portuguesa foi ministrada para o 8º ano por outra professora que não esta pesquisadora. Por essa razão, aplicamos nossa proposta didático-pedagógica em horários cedidos por essa professora. Para melhor se entender isso, esclarecemos que a o diagnóstico foi desenvolvido quando a turma se encontrava no 8º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, a proposta didático-pedagógica foi aplicada um ano depois da aplicação daquele diagnóstico, quando a turma já se encontrava no 9º ano do Ensino Fundamental. Por esse motivo, nos referimos aos sujeitos da pesquisa como do 9º ano, a partir deste momento.

A seguir, mostramos o cronograma de aplicação da proposta e relatamos a aplicação de cada etapa. Consideramos importante descrever todos os momentos ocorridos, para que fique claro que, quando elaboramos uma proposta para intervir em determinado problema, o fazemos sem a certeza de que as atividades propostas servirão ao nosso propósito inicial. Relatar os acertos e erros durante o desenvolvimento das atividades contribui para que outras pessoas, que venham a se utilizar deste trabalho, façam os ajustes necessários para que obtenham mais acertos.

Quadro 1 - Cronograma para Aplicação da Proposta Didático-Pedagógica
(Continuação)

Atividades Desenvolvidas	Carga Horária	Data da Aplicação
ETAPA I: Percepção das diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua		
Informar à diretora, aos professores e alunos sobre os dias e horários em que serão aplicadas as atividades.	2 h/a	16/10/2017
ATIVIDADE 1: Escolher uma profissão: uma decisão que demanda tempo e reflexão: entrevista oral.	2 h/a	17/10/2017
ATIVIDADE 2: Escolher uma profissão: uma decisão que demanda tempo e reflexão – entrevista escrita.	2 h/a	1/10/2017
ATIVIDADE 3: Comparando a entrevista oral com a escrita.	1 h/a	20/10/2017

Quadro 1 - Cronograma para Aplicação da Proposta Didático-Pedagógica

(Conclusão)

ETAPA 2: Reconhecendo a diversidade linguística brasileira		
ATIVIDADE 4: Conhecendo as variedades linguísticas do Chico Bento e de seus amigos	2 h/a	23/10/2017
ATIVIDADE 5: Conhecendo a variedade linguística do Chico Bento Moço	2 h/a	25/10/2017
ATIVIDADE 6: Reconhecendo minha própria variedade – os três contínuos.	4 h/a	26/10/2017
ETAPA 3: Percepção e educação linguística		
ATIVIDADE 7: As formas nominais nas redes sociais.	2 h/a	27/10/2017
ATIVIDADE 8: A refacção é fundamental para a produção de bons textos.	4 h/a	30/10/2017
ETAPA 4: Chico Bento aprende a escrever		
ATIVIDADE 9: Quando eu me formar, quero ser...	5 h/a	31/10/2017

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2017).

Dia 16/10/2017 - Visita à escola para informar à diretora, aos professores e alunos sobre o início da aplicação da intervenção

Hoje, dia 16 de outubro de 2017, visitamos a escola para conversar com a diretora, Ana Amélia Magalhães Oliveira Brito, sobre o início da aplicação da intervenção. Fomos muito bem recebidos. A diretora informou que seria difícil começar naquela semana, porquanto os alunos estavam fazendo simulados e se preparando para a prova Brasil, que aconteceria na semana seguinte. Explicamos sobre a necessidade de começarmos naquela semana, pois nosso prazo estava muito curto e temíamos que não haveria mais tempo. Lembrando que já havíamos anteriormente feito um cronograma com previsão para a última semana de setembro, mas a diretora havia nos informado que não seria possível desenvolver o trabalho naquela semana, devido ao evento obrigatório “Semana da educação em movimento”, estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação, em todo o estado.

Então, conversarmos com a direção da escola e dissemos que organizaríamos os horários, de forma que não prejudicassem as atividades já previstas para os alunos, e explicamos que ocuparíamos, no máximo, dois horários por dia.

Finalmente, a diretora concordou que iniciássemos o trabalho no dia seguinte, mas pediu para não ocuparmos os horários de português e matemática, pois seriam as disciplinas que receberiam reforço para a prova Brasil. Conversamos com os professores Luciano Rodrigues Marçal, Cristiane Aparecida Nunes Oliveira, Sônia Pereira Lopes, Aditânia Aguiar Cordeiro, Cláudio José Evangelista e Linconl Fernandes, que se mostraram receptivos e cederam seus horários com boa vontade.

Na sequência, visitamos a turma do 9º ano, para informar que retornaríamos o trabalho iniciado no ano anterior, explicando, sucintamente, como e quais seriam as etapas a serem

desenvolvidas, durante o período de intervenção. Os alunos se mostraram bastante empolgados com o projeto e com a ideia de terem uma professora e aulas diferentes. É importante ressaltar que mantemos uma relação muito boa com esses alunos, pois havíamos sido professoras deles no ano anterior, quando estavam no 8º ano, e aplicamos o diagnóstico. No entanto, devido à redução de cargos na escola São Francisco, tivemos que ser remanejadas e lotadas em uma outra escola, não sendo, por isso, mais professora desses alunos em 2017.

Nesta visita à escola, constatamos modificações na turma, em relação à sua composição e quantidade de alunos. Em 2016, eram trinta e quatro (34) alunos, este ano vinte e seis (26) alunos, sendo 10 do sexo feminino e 16 do masculino. Quatro (04) alunos foram transferidos para outras escolas, três (03) para o turno vespertino, onde frequentavam o projeto para correção da distorção série/idade, “Telessala”; três (03) foram reprovados, um evadiu ainda no ano anterior e quatro (04) novos alunos foram inseridos na turma este ano, porém, um (01) se evadiu, antes do início da aplicação da proposta.

Dia 17/10/2017 - Etapa 1 - Atividade 1: Escolher uma profissão: uma decisão que demanda tempo e reflexão - Entrevista oral

Como previsto, iniciamos nossa intervenção com os alunos do 9º ano, da Escola Estadual São Francisco, 9h45min, quarto e quinto horários. A turma é composta por vinte e sete alunos (27), mas, apenas vinte e cinco participaram desta atividade. Passamos uma lista de presença para registro do nosso trabalho.

Começamos a primeira etapa com a Atividade 1, que consistia em uma entrevista sobre futuro profissional, para gravarmos as respostas dos alunos e obtermos dados da modalidade oral falada por eles. Para gravar a entrevista, foi utilizado um telefone celular, Iphone 6, através do aplicativo “Gravador”. Enfrentamos um pouco de resistência por parte da direção da escola neste primeiro dia, pois um professor para a turma na qual aplicaríamos a intervenção não compareceu naquele dia. A vice-diretora, então, telefonou para a diretora, que estava de férias, informando que não iria conseguir manter os alunos na escola, depois do intervalo, horário marcado para desenvolvermos esta atividade, porque os alunos, cientes de que um professor estaria ausente, sabiam que poderiam sair mais cedo e não iam querer permanecer na escola.

Então, tivemos que telefonar para a diretora e lembra-lhe, novamente, sobre a importância desse trabalho com os alunos, porque era uma oportunidade para melhorarem a leitura e a escrita e, mais, ponderamos que, se aplicássemos a atividade prevista para os alunos nos dois últimos horários, seria uma forma de não os dispensar mais cedo. Alegamos que eles estariam na escola, desenvolvendo atividades, o que, na verdade, é o que se espera da escola, ao

invés de estarem na rua, ou em casa sem nada fazerem. Finalmente, ressaltamos a importância do nosso trabalho para a escola como um todo.

Após essa conversa, a diretora telefonou novamente para a vice-diretora que concordou que começássemos o trabalho.

Ao chegar à escola, os alunos estavam todos do lado de fora da sala, nos corredores com as mochilas nas costas, querendo ir para casa. Dois chegaram a fugir, pulando o muro. A vice-diretora anotou os nomes deles para, posteriormente, tomar as providências cabíveis, por eles saírem da escola sem permissão.

Por fim, colocamos todos os alunos dentro da sala, para começarmos o trabalho. A sala foi organizada em círculo, ou seja, fizemos uma roda de conversa para que entrevista fosse mais descontraída e os aprendizes ficassem à vontade para falar. Mesmo tendo tomado esses cuidados, os alunos ficaram bastante tímidos, ao saber que suas respostas seriam gravadas.

Iniciamos a conversa, explicando aos alunos como seria feita a entrevista e explicando o tema e o motivo da sua escolha. Após isso, iniciamos a entrevista. Como dissemos, anteriormente, os alunos estavam bastante tímidos para responder às questões /feitas, desviavam o assunto da entrevista, e isso resultava em muitas conversas paralelas. Devido a isso, nos dois horários previstos para essa atividade, gravamos trinta e dois minutos e dezessete segundos de entrevista, mas conseguimos poucos minutos de fala efetiva dos alunos. Como a proposta era fazer uma roda de conversa descontraída e não uma entrevista individual, houve um pouco de tumulto. Alguns falavam ao mesmo tempo, fato que fez com que parássemos a gravação algumas vezes, para explicar a importância do trabalho e para pedir que colaborassem.

Por fim, terminamos a entrevista, agradecendo a participação de todos e informamos que a Atividade 2 seria aplicada no dia dezanove de outubro.

Dia 19/10/2017 - Etapa 1 - Atividade 2: Escolher uma profissão: uma decisão que demanda tempo e reflexão - Entrevista escrita

Nesse segundo dia de trabalho, aplicamos a Atividade 2, *Entrevista escrita: escolher uma profissão: uma decisão que precisa de tempo e reflexão*. A aula começou às 9h40min e terminou às 11h20min. Como era de costume, após o intervalo, os alunos voltavam para a sala bastante agitados, promovendo desordem e gritando. Era difícil controlá-los. Inclusive, neste dia, tive que pedir auxílio à direção para conseguir colocar todos os alunos dentro da sala. Alguns estavam do lado de fora, na quadra, jogando copos de água uns nos outros. Por fim, com a ajuda da diretora, conseguimos colocar todos para dentro. Participaram desta aula 24 alunos.

Primeiramente, explicamos aos alunos que deveriam responder às mesmas questões da entrevista oral, só que desta vez, na modalidade escrita, o que não os deixou muito satisfeitos, porquanto estavam desanimados e não mais queriam escrever. Tivemos que lembrar-lhes o quão importante era fazer aquela atividade. Por fim, os alunos, mesmo de má vontade, responderam à entrevista. Nesse clima, encerramos a aula, sem termos usado os dois horários previstos, pois, uns poucos alunos responderam devidamente às perguntas, mas a maioria respondeu a entrevista, rapidamente, para ficarem livres da tarefa. Apesar disso, os dados coletados foram suficientes fazermos uma comparação entre a fala e a escrita deles.

Dia 20/10/2017 - Etapa 1 - Atividade 2: Comparação entre as entrevistas nas modalidades oral e escrita da língua

Nesse terceiro dia de intervenção, desenvolvemos a Atividade 2: *Comparação entre as entrevistas nas modalidades oral e escrita da língua*. A aula teve início às 8h40min e terminou às 11h00min, terceiro, quarto e quinto horários. Como de costume, tivemos bastante dificuldade para colocar os alunos dentro da sala e fazê-los se acomodarem para começar a atividade, pois, novamente, um professor havia faltado e sempre que acontecia isso, os alunos ficavam mais agitados, querendo sair mais cedo.

Depois de acomodados os alunos, fizemos a chamada e iniciamos a aula com a entrevista, agora na modalidade escrita, para ser respondida pelos alunos. Entregamos cópias xerox das questões a serem respondidas e começamos o trabalho. Percebemos que, diferente da entrevista oral, nesta atividade escrita os alunos questionaram bastante a respeito das perguntas propostas na entrevista. Demonstraram ter mais dúvidas para interpretar e responder corretamente às questões. Desta forma, foram fazendo perguntas e, à medida que íamos discutindo as questões, eles demonstravam interesse em elaborar melhor suas respostas escritas, o que não havia acontecido na entrevista na modalidade oral. É fato que sempre que fazemos uma atividade oral, a maioria dos aprendizes demonstra ter mais dificuldade para participar, motivo pelo qual é tão importante trabalhar, em sala de aula, a modalidade oral tanto quanto a modalidade escrita da língua.

Os alunos terminaram de responder à entrevista e saíram para o intervalo às 9h30min. Retornaram às 9h40min, muito agitados, como era normal, após o intervalo. Demoramos uns vinte minutos para tornar a acomodá-los em seus lugares. Então, iniciamos a escuta da entrevista na modalidade oral, que havia sido gravada na aula anterior, para posterior comparação com a entrevista na modalidade escrita. Os alunos estavam inquietos, houve muita conversa paralela e, à medida que iam ouvindo suas vozes na entrevista, a conversa aumentava ainda mais,

chegando a dificultar o desenvolvimento da atividade. Fizeram muitas piadinhas uns com outros e deram muitas risadas, deixando de lado o aspecto mais importante, que era prestar atenção à variedade que tinham usado para responder à entrevista oralmente, sem a devida reflexão.

Fomos passando a entrevista e pausando em determinados momentos para discutirmos as diferenças nas respostas deles, de acordo com a modalidade usada. Após esse momento, passamos uma cópia em xerox em que havia as diferenças básicas entre oralidade e escrita. Nesse momento, tentamos fazer com que os alunos refletissem e entendessem que a escrita não era espelho da fala e que cada modalidade tinha suas peculiaridades. Em seguida, passamos o vídeo *Diferenças entre a língua falada e a escrita*, do professor Caio Fernando de Oliveira, que apontava as diferenças entre fala e escrita. Os alunos participaram e muitos demonstraram compreender que a fala é diferente da escrita e que existe uma variedade denominada culta para cada uma. Comentamos sobre os textos que produziram durante o diagnóstico e explicamos que a escrita deles registrava bastantes casos em que eles haviam escrito de acordo como falavam e, por essa razão, é que estávamos desenvolvendo estas atividades, para que eles pudessem sanar o problema encontrado e melhorar sua escrita.

Por fim, encerramos a Atividade 2 às 11h20min. Os alunos pareceram estar interessados nos próximos passos das atividades a serem desenvolvidas e, principalmente, em ver os textos que haviam produzido na fase diagnóstica para observarem os desvios cometidos, agora já conscientes da influência que a fala pode exercer sobre a escrita.

Dia 23/10/2017 - Etapa 2 - Atividade 4: Conhecendo as variedades linguísticas do Chico Bento e de seus amigos

No quarto dia de intervenção, aplicamos a Atividade 4. A aula teve início às 7h00min e terminou às 8h40min, primeiro e segundo horários. Os alunos estavam bastante envolvidos e interessados naquele dia. O comportamento da turma foi bom, talvez, porque as atividades foram desenvolvidas no primeiro e segundo horários. Os alunos participaram efetivamente das atividades, ficaram completamente entretidos com as revistas em quadrinhos. A aula foi bastante proveitosa.

Inicialmente, fizemos uma discussão com os alunos sobre as variedades linguísticas existentes no português do Brasil. Comentamos sobre os diversos dialetos, sobre a variedade da língua considerada culta e a importância de eles a dominarem. Discorremos as variedades estigmatizadas socialmente e procuramos mostrar o porquê de tais formas serem consideradas “erradas”, sempre levando o aluno a refletir sobre a importância de se respeitarem as variedades existentes, e, assim evitarem o preconceito linguístico.

Em seguida, distribuimos diversas revistinhas do Chico Bento e pedimos aos alunos que lessem algumas das suas historinhas, observando sempre os usos de linguagem feitos pelos personagens. Eles fizeram a leitura em silêncio absoluto. Todos estavam bastante entretidos com as historinhas. Após meia hora de leitura, começamos a discussão acerca dos usos linguísticos e das variedades nas historinhas do Chico Bento.

Os alunos apontaram vários usos parecidos ou iguais aos que usavam diariamente, nas relações com os amigos e a família. Alguns exemplos apontados foram: “*mais*” no lugar de “*mas*”, “*vô*” no lugar de “*vou*”, “*tenta*” no lugar de “*tentar*”, “*miorá*” no lugar de “*melhorar*”, entre outros. Apontaram os usos que não são comuns, na nossa região, mas que foram utilizados pelos personagens da turma do Chico Bento. Alguns exemplos apontados foram: “*argum*” no lugar de “*algum*”, “*mar*” no lugar de “*mal*”, “*ocêis*” no lugar de “*vocês*”, entre outros.

A discussão foi bastante proveitosa e construtiva. Os alunos participaram muito. Nós procuramos deixar claro que mais importante do que saber uma outra variedade, era saber adequar as variedades que conhecemos, nos diversos contextos sociais. Assim, esclarecemos que as variedades que eles usavam eram perfeitamente válidas em situações informais de fala: com os amigos, com a família, no clube, na praça. Comentamos, ainda, sobre a importância de se aprender a norma culta, pois, através dela, eles conseguiriam prestar concursos e fazer vestibulares para ter bons empregos futuramente. Tentamos fazê-los entender que deveriam aprender a norma culta na escola, pois a variedade mais informal que eles utilizavam eles já a dominavam porque a trouxeram de casa, quando entraram na escola.

Ressaltamos, ainda, que as atividades escolares, não apenas as de português, mas, de todas as disciplinas, precisavam ser escritas, seguindo a norma culta. Nós os fizemos refletir sobre a importância de se dominar a língua culta também na modalidade oral, pois, assim como na escrita, na fala também existem momentos em que devemos, preferencialmente, usar a norma culta como foi na situação da entrevista que fizemos na primeira atividade.

Esse foi um momento muito importante da intervenção, porquanto enfatizamos que a variedade que eles usam nada tem a ver com língua errada, mas apenas com o fato de ela ser uma outra variante da língua portuguesa do Brasil. Parece que os alunos gostaram de ouvir isso, sentiram-se mais seguros para poder falar do modo como falavam e ficaram mais atentos na hora da escrita. Acreditamos que esse momento trouxe, não só a conscientização do respeito por sua própria variedade linguística, como, também, despertou a sensação de valorização deles próprios.

Após essa discussão, aplicamos uma atividade escrita que explorava os usos da linguagem nas historinhas do Chico Bento, e foi possível perceber que os alunos estavam respondendo a esta atividade com muito mais interesse do que haviam feito a atividade

desenvolvida, anteriormente, na primeira etapa. A todo momento, perguntavam para tirar dúvidas em relação não só à interpretação dos textos, mas também, e, principalmente, à ortografia de algumas palavras. Isso demonstrou que os alunos haviam ficado atentos, quando lhes dissemos que as atividades escolares deveriam ser escritas de acordo com a norma culta, e quando lhes pedimos para que evitassem transferir para a escrita traços de oralidade. Anteriormente, os discentes não haviam demonstrado tal preocupação.

Por fim, os alunos terminaram a atividade escrita. Então, lhes apresentamos a revistinha do Chico Bento Moço. Contamos-lhes um pouco sobre a personagem, agora era um jovem que cursa a faculdade, ressaltando que Chico conseguiu tal êxito, principalmente, por ter aprendido a norma culta na escola. Nesse momento, os alunos demonstraram bastante interesse, principalmente porque cada um ganhou de presente a revistinha número 1 do Chico Bento Moço. Logo, eles as tiraram do plástico e escreveram seus nomes nelas, marcando a posse, e alguns começaram a lê-las imediatamente. Dissemos a eles que a revista era para ser levada para casa e lida, para podermos desenvolver a atividade seguinte. Pedimos que, quando lessem, enfocassem, também, os usos linguísticos do Chico Bento Moço.

Dia 25/10/2017 - Etapa 2 - Atividade 5: Conhecendo a variedade linguística do Chico Bento Moço

Nesse dia, o quinto dia de intervenção, aplicamos a Atividade 5: *Conhecendo a variedade linguística do Chico Bento Moço*. A aula teve início às 9h40min e finalizou às 10h30min.

Iniciamos a aula fazendo a chamada; encontravam-se presentes vinte e cinco (25) alunos, dois não compareceram. Primeiramente, fizemos uma discussão sobre o modo de falar do personagem Chico Bento Moço. Como orientáramos na aula anterior, os alunos haviam levado as revistinhas para lerem em casa, mas muitos não leram e alguns leram apenas algumas páginas. Mas, aqueles que haviam lido, gostaram bastante e reclamaram, querendo saber o final da história. Explicamos que a história tinha continuação e que aquele era apenas o volume um (01) da revista Chico Bento Moço. Contei-lhes que, atualmente, a revista já ultrapassou a edição 50.

Voltando à discussão sobre a variedade linguística do Chico Bento Moço, acreditamos ter ficado claro para os alunos a importância de se aprender a norma culta. Os aprendizes perceberam que o personagem conseguia alternar as variedades, de acordo com o contexto de fala, ou seja, ora usava a variedade informal, típica variedade rural, ora utilizava a variedade mais formal considerada culta. Assim, procuramos mostrar que saber adequar a fala às diversas situações de uso, era mais importante do que apenas dominar uma ou outra variedade.

Isso parece ter ficado claro para os alunos, pois, pudemos observar esse entendimento no momento em que responderam à atividade escrita que explorava uma passagem da revista do Chico Bento Moço. Através das respostas dadas, demonstraram compreender que as duas variedades faladas pelo personagem eram corretas do ponto de vista linguístico e que, por isso, deveriam ser igualmente respeitadas.

Dia 26/10/2017 - Etapa 2 - Atividade 6: Reconhecendo minha própria variedade - os três contínuos

Nesse dia, aplicamos a Atividade 6: *Reconhecendo minha própria variedade – os três contínuos*, da Etapa 2. Talvez, essa tenha sido a aula em que os alunos mais se envolveram nas atividades. Todos participaram do que foi proposto. Essa aula começou às 7h00min e terminou às 11h00min. Todos os alunos estavam presentes. Inicialmente, explicamos, de forma simplificada, como funcionavam os três contínuos (BORTONI-RICARDO, 2004) no quadro negro. Neste momento, os alunos começaram a se posicionar oralmente, em algum ponto das linhas dos contínuos. Muitos reconheceram que estavam na posição + rural, mas houve muitos que se reconheceram no ponto + urbano, mesmo não sendo o caso, simplesmente porque não queriam pertencer ao + rural, atitude que demonstrou que ainda há um certo preconceito arraigado, no aluno, em relação à sua própria variedade linguística.

Após esse primeiro momento, convidamos os alunos a montarem seu próprio contínuo para ser afixado na sala deles. Levamos todo o material necessário como EVA colorido e com *glitter*, papel Chambril, pincéis e tesouras. Dividimos os alunos em grupos e distribuimos uma tarefa para cada grupo. Todos ficaram animados e participativos, principalmente porque essa atividade foi desenvolvida no refeitório da escola, tirando, assim, os alunos da rotina da sala de aula.

Por fim, com todo material confeccionado, montamos o mural com os três contínuos na parede da sala. A montagem foi toda feita pelos alunos, com orientação da professora. Quando foram se posicionar neste novo contínuo, pareciam estar menos preconceituosos em relação à sua variedade e muitos já se posicionaram corretamente nas linhas. As fotos abaixo mostram o desenvolvimento do trabalho feito pelos alunos.

Figura 25 - Os três contínuos pelos alunos do 9º ano



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Dia 27/10/2017 - Etapa 3 - Atividade 7: As formas nominais nas redes sociais

Nesse dia, aplicamos a Atividade 7: *As formas nominais nas redes sociais*, da Etapa 3. A aula teve início às 9h40min e terminou às 11h20min. Participaram dessa atividade 24 alunos. Essa, talvez, tenha sido a atividade em que os alunos tiveram mais dificuldade. Por mais que tenhamos explicado que tomassem cuidado quando da transcrição da fala para a escrita na hora de escrever as formas nominais, percebemos, ao corrigir a atividade, que alguns alunos haviam cometido muitos “erros” ortográficos, no momento de responder a atividade em relação às formas nominais ainda.

No primeiro momento, explicitamos oralmente, tendo como suporte o quadro negro, sobre as formas nominais. Na sequência, passamos o vídeo “Gramática – Verbo: as formas nominais”¹⁸, para que a temática ficasse mais clara para os alunos, uma vez que tendiam a prestar mais atenção a outras pessoas falando do que ao professor.

Após assistir ao vídeo, tornamos a ir ao quadro e esclarecemos mais algumas dúvidas. Em seguida, aplicamos a atividade escrita sobre as formas nominais. Abaixo, foto dos alunos fazendo a atividade.

¹⁸ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=LQVxdt8uKko>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

Figura 26 - Alunos do 9º ano fazendo atividade sobre as formas nominais do verbo



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Dia 30/10/2017 – Etapa 3: Atividade 8: A refacção é fundamental na produção de bons textos

Nesse dia, aplicamos a Atividade 8: *A refacção é fundamental para a produção de bons textos*, da Etapa 3. A aula teve início às 7h00min e término às 10h30min. Participaram dos trabalhos 24 alunos.

Essa atividade aconteceu em dois momentos, pois, precisávamos que os alunos refletissem sobre sua escrita, no momento de refaccionarem seus textos. Então, inicialmente, mostramos, no *datashow*, alguns textos, sem identificação, que os alunos produziram na etapa do diagnóstico. Os textos projetados continham marcas de correção feitas pela professora. Os alunos ficaram muito surpresos ao verem tantas marcações e tantos “erros” em seus textos. Logo quiseram corrigi-los.

Então, comentamos, de forma sucinta, toda a análise que tinha sido feita nos textos e o que significavam aquelas abreviações (feitas pela professora para facilitar o processo de análise dos textos) marcadas nas palavras. Em seguida, entregamos a cada um dos alunos uma cópia do texto, com as devidas correções, para que fizessem a refacção. Os discentes refaccionaram os textos com mais atenção, perguntando sobre as abreviações, quando tinham dúvidas.

Após esse momento, olhamos, juntamente com os alunos, os novos textos produzidos e comentamos o que haviam mudado, os acertos e os “erros”. Então, no segundo momento, pedimos para que os aprendizes se sentassem em duplas e trocassem os textos. Entregamos uma tabela de correção para cada um deles e orientamos que cada um deveria corrigir o texto do outro, apontando os desvios de escrita, de acordo com os itens da tabela de correção. Os alunos gostaram bastante desta parte de marcar o texto do outro.

Depois que os alunos terminaram as correções, orientamos que destrocassem os textos, de modo que cada um ficasse com seu próprio texto novamente, e que tornassem a refacionar suas produções, observando os apontamentos dos colegas. Nesse momento, não gostaram muito. Reclamaram por ter que reescrever o texto, mas mesmo assim o fizeram.

Essa atividade foi bastante proveitosa, pois os textos finais apresentaram um número menor de desvios ortográficos em relação aos primeiros. Isso mostra que a refacção é essencial para a produção de bons textos.

Figura 27 - Alunos do 9º ano refacionando textos



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Dia 31/10/2017 – Etapa 4: Atividade 9: Quando eu me formar, quero ser...

Nesse último dia em que aplicamos a proposta didático-pedagógica, a recomendação era que os alunos produzissem histórias em quadrinhos baseadas nas entrevistas e nas revistas do Chico Bento e do Chico Bento Moço, sobre o que esperavam do futuro e quais profissões pensavam seguir, entre outras coisas. Essas histórias formariam uma revista em quadrinhos, devidamente produzida por uma gráfica, da turma. Devido ao tempo gasto com atividades já aplicadas, não poderíamos usar mais horários de aula da professora de português, sem que isso prejudicasse a aplicação do seu plano de ensino. Na instituição, estavam acontecendo alguns eventos pedagógicos obrigatórios, promovidos pela Secretaria de Estado de Educação, para serem desenvolvidos pela escola. Dessa forma, deixamos a última atividade como sugestão a ser desenvolvida, futuramente, por algum professor ou por nós mesmos.

Finalizamos a aplicação de nossa proposta com a certeza de termos contribuído, de forma significativa, para a melhoria não apenas do ensino de língua portuguesa, mas principalmente, também, para a escrita dos alunos. Entendemos que os resultados (mostrados na sequência) obtidos na proposta didático-pedagógica demonstraram que um trabalho que se concentre no desenvolvimento da escrita dos alunos, deverá estar subsidiado por metodologias diferenciadas que os façam refletir sobre a influência da oralidade na escrita, sobre as diferenças entre as duas modalidades da língua, sempre lembrando que uma não é o reflexo da outra. Estas estratégias de ensino, através das quais fizemos diagnósticos e criamos recursos metodológicos para sanar os problemas diagnosticados, devem ser constantes e ininterruptas, para que haja um desenvolvimento real na aprendizagem e aquisição da escrita pelos alunos.

Na sequência, apresentamos a análise dos dados obtidos, durante a aplicação de nossa proposta didático-pedagógica.

4.2.2 Análise dos dados obtidos na Proposta Didático-Pedagógica

Iniciamos a aplicação da proposta didático-pedagógica no dia 16 de outubro de 2017 e concluímos os trabalhos no dia 31 de outubro de 2017, com a finalização da Etapa 4. Reconhecemos que a aplicação da proposta ocorreu em um espaço de tempo bem curto, 15 dias, justificado pela interveniência de alguns fatores: primeiro, reiteramos que, naquele ano, 2017, não lecionamos na turma em que procedemos ao diagnóstico, no ano anterior. Assim, tivemos que utilizar os horários cedidos pela atual professora de português da turma e os de outros

professores. Sendo assim, e para não prejudicar o planejamento previsto pelos docentes, procuramos usar o menor tempo possível para a aplicação da proposta. Segundo, porque, nesta época do calendário escolar estadual, a escola promove muitos eventos pedagógicos, como a Semana de Educação para a vida, a Semana da Educação em movimento, a Feira de Ciências, as provas PROEB/SIMAVE e a Prova Brasil, entre outros, que vêm diretamente da Secretaria de Estado de Educação e devem, obrigatoriamente, ser desenvolvidos. Com esses eventos, os professores dispõem de um prazo muito curto para a conclusão do conteúdo programático constante do currículo previsto no início do ano, e para avaliar seus alunos. E terceiro, o prazo para a finalização da nossa dissertação já estava se esgotando.

Os alunos foram orientados todas as vezes em que eram trabalhadas as atividades da proposta didático-pedagógica, acerca da sua dinâmica, uma vez que foi desenvolvida de forma simultânea às aulas da professora regente, e, a cada atividade, era enfatizada a importância da participação dos alunos no trabalho a ser desenvolvido cujo intuito era a melhoria das suas produções escritas. Deixamos claro que as atividades realizadas durante a aplicação da proposta seriam utilizadas como instrumento de avaliação, valorizando, assim, as diferentes propostas de atividades realizadas em sala de aula, tornando-as significativas.

A proposta foi preparada para 26 alunos da classe, mas, nos dias de aplicação das atividades, em todos os 26 alunos participaram de todos os módulos; alguns por estarem ausentes no dia da sua aplicação, outros por falta de interesse. Vale ressaltar que, na fase diagnóstica, a sala era constituída por 34 alunos e foram aplicadas somente 3 atividades escritas; já na fase interventiva, a turma era constituída por 26 alunos, alguns dos quais nem haviam participado do diagnóstico; foram aplicadas 05 atividades escritas, 01 oral e 01 de trabalho manual, a montagem, pelos alunos, dos três contínuos. Isso explica a variação dos dados no momento da tabulação e interpretação dos resultados. Assim, comparando os usos das formas nominais na fase diagnóstica com os da fase do desenvolvimento da proposta didático-pedagógica, obtivemos os seguintes resultados, que podem ser observados na Tabela 3, a seguir.

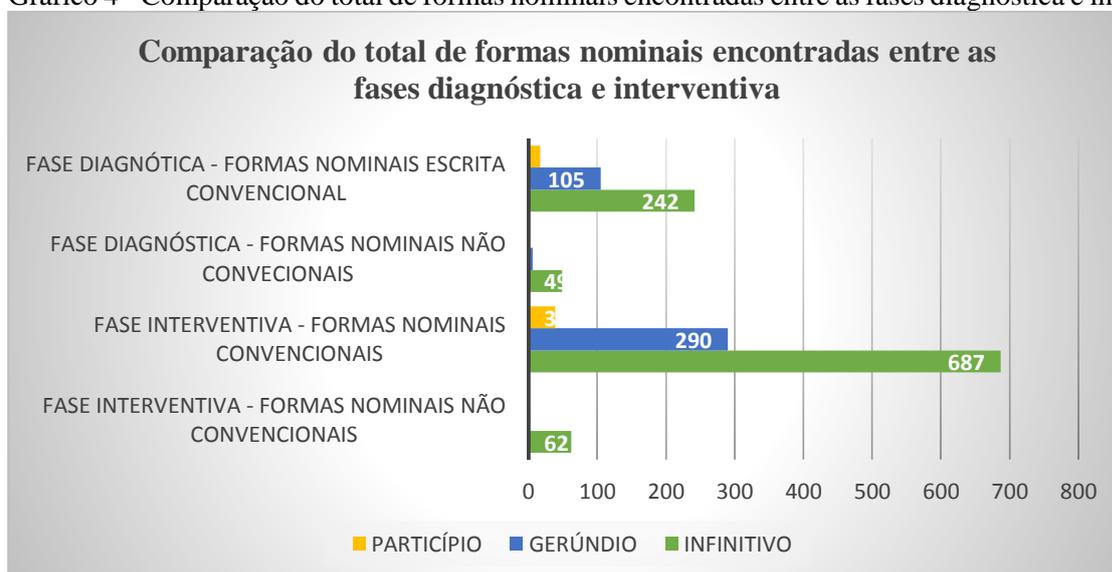
Tabela 3 - Sistematização dos usos das formas nominais ocorridos na Proposta Didático-Pedagógica

	FORMAS NOMINAIS					
	INFINITIVO		GERÚNDIO		PARTICÍPIO	
	Com / r /	Sem / r/	-ndo	-no	-ado/a	-ido/a
Casos encontrados	Chover	Tenta	Tirando	tirano	Deitada	Perdido
	Voltar	Exerce	Correndo	pegano	Pegado	Sumido
	Ajudar	Chama	Esperando		Roubado	
	Dar	Pedi	Gostando		Tirado	
	Caminhar	caminha	Doendo			
	Beijar	Fala	Saindo			
	Pedir	da	Dormindo			
	Comprar	Se	Chorando			
	Roubar	Aperta				
	Morar	Ajuda				
	Preparar	Volta				
	Fazer	Caminha				
	Gastar					
	Parar					
	Ouvir					
	Aparecer					
	Colocar					
	Dormir					
	Correr					
	Total	687	62	290	2	39
Total geral	1.091					

Fonte: Tabela elaborada pela Pesquisadora (2018).

Como ficou comprovado, na Tabela 3, houve uma queda significativa na ocorrência das formas nominais não convencionais. Colocando esses dados no Gráfico 4, observamos o seguinte:

Gráfico 4 - Comparação do total de formas nominais encontradas entre as fases diagnóstica e interventiva



Fonte: Gráfico elaborado pela Pesquisadora (2018).

A análise do Gráfico 4 nos permite afirmar que houve uma queda significativa do uso das formas nominais não convencionais. Anteriormente, na fase diagnóstica, o emprego do infinitivo apresentou um total de 291 casos, sendo 49 (17%) deles sem o *r* final, em três diferentes atividades diagnósticas. Após a aplicação da Proposta pedagógica, o número de empregos de verbos no infinitivo atingiu um total de 749 casos, sendo 62 (8%) casos desse total de registros do infinitivo sem o *r* final, em seis atividades aplicadas. Já em relação à assimilação do -d nos verbos no gerúndio, anteriormente, na fase diagnóstica, eram de 111 casos no total e 6 (5,4 %) de casos de emprego do gerúndio sem o *d* na terminação *-ndo*, em três atividades aplicadas. Após a aplicação da proposta, o número de casos de emprego do gerúndio mudou para 292 no total e de 2 (0,7 %) de empregos do gerúndio sem o *d* na terminação *-ndo*, em seis atividades aplicadas. Em relação ao particípio, na fase diagnóstica, o emprego total de verbos nessa modalidade foi de 17 casos e 0 empregos dessa forma não convencional. Após a aplicação da proposta, o emprego do particípio mudou para 49 casos no total de ocorrências e permaneceu sem emprego não convencional algum da forma.

Diante desses dados, pudemos concluir que obtivemos sucesso no trabalho que desenvolvemos, diretamente com fins de melhorar o emprego das formas nominais infinitivo e gerúndio na escrita. Ressaltamos que três alunos não demonstraram evolução no uso das formas nominais, mesmo após a intervenção. Detalhamos esses resultados, mais à frente, durante a descrição dos resultados de cada atividade.

Outro fato que percebemos, durante a aplicação da proposta e da análise dos dados, foi que os alunos aumentaram, de forma significativa, o uso das formas nominais em seus textos, principalmente o do particípio.

Após essa visão geral dos dados coletados das produções feitas durante o desenvolvimento da proposta pedagógica, detalhamos os resultados de cada uma das atividades. Já descrevemos, anteriormente, em “Relatos da Proposta Didático-Pedagógica”, o passo a passo de como foi a aplicação de cada atividade da proposta. Nessa parte, nos atemos aos resultados de cada etapa da proposta e às suas respectivas atividades. A primeira etapa da proposta pedagógica tinha como objetivo conscientizar os alunos sobre a diferença entre as modalidades oral e escrita da língua portuguesa. Para isso, na Etapa 1, Atividade 1, fizemos uma entrevista oral com os alunos sobre futuro, carreira e profissões, com intuito de coletar dados da modalidade oral de cada aluno. Os alunos falaram pouco, pois, mesmo sendo uma conversa informal, estavam envergonhados; mas foi possível cruzar e comparar, posteriormente, com os dados da atividade na modalidade escrita.

Depois de aplicada a Atividade 1, *Escolher uma profissão: uma decisão que demanda tempo e reflexão (entrevista oral)*, fizemos a transcrição das falas coletadas na entrevista para

que, em um próximo momento, os alunos pudessem comparar as diferenças entre a fala e a escrita.

Em seguida, aplicamos a Atividade 2, *Escolher uma profissão: uma decisão que demanda tempo e reflexão (entrevista escrita)*, que tinha como objetivo colher dados da modalidade escrita dos alunos. Pudemos observar que, nessa atividade, os alunos elaboraram melhor as suas respostas, do que quando responderam à entrevista oral. Podemos comprovar isso, comparando algumas respostas nas duas atividades. Na questão dois, que perguntava sobre qual profissão os alunos pretendiam exercer no futuro, o aluno A27, por exemplo, escreveu uma resposta mais elaborada na modalidade escrita, em decorrência de um maior tempo para pensar e refletir sobre qual resposta seria mais adequada. Já na modalidade oral, não houve tempo para reflexão e elaboração das respostas, assim, os alunos respondiam, de acordo com o que lhes vinha à mente, pois algumas perguntas, na entrevista oral, exigiam respostas imediatas.

Resposta da entrevista oral de A27, quando perguntada sobre o que faz para se preparar para o mercado de trabalho:

A27: estudando

Resposta da entrevista escrita de A27, quando perguntada sobre o que faz para se preparar para o mercado de trabalho:

Figura 28 - Etapa 1 - Aluno A27: Atividade 2 - Parte 1

pag 09


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever.
Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa
Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa
Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho
Aluno (a): A.27 **Turma:** 9º Ano

ATIVIDADE 1: Escolher uma profissão: uma decisão que precisa de tempo e reflexão

“O profissional do futuro, independente de sua área, deverá ter espírito de iniciativa; ser criativo; hábil em buscar novas formas e soluções para a efetivação das novas tarefas; ser comunicativo, tanto verbal como interpessoalmente, e deverá, também, saber trabalhar com grupos” (SOARES, 2002).

01) Na conversa de hoje, falaremos sobre futuro profissional. Quais profissões vocês conhecem? Podem citar algumas? Com qual vocês se identificam mais?

Medico, policial, pediatra, psicólogo, veterinário, professor. Eu não me identifico com nenhuma, pois não sei o que eu quero ser no futuro.

02) Quem aqui já pensou na profissão que pretende exercer no futuro? Se sim, qual? Justifique.

Não, porque eu quero uma profissão que ganhe uma boa renda, e que eu goste de fazer.

03) Quem influencia ou influenciará na escolha de sua carreira profissional (apenas você, a família, a escola, o Estado, o mercado de trabalho)? Justifique.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 28 - Etapa 1 - Aluno A27: Atividade 2 - Parte 2

2) a minha ^{acent} família, a minha escola e o mercado de trabalho, pois o mercado de trabalho tem influenciado muita gente.

04) Estudar ajuda na escolha profissional? Que lugar/peso tem a qualificação profissional para o trabalho?

Sim, porque hoje em dia ^{TFO} pra você ter uma profissão, ^{acent} você tem que ^{acent} adquirir estudo e conhecimento.

05) Como e o que vocês fazem para se prepararem para o mercado de trabalho, para a escolha profissional?

Estudando, ^{acent} fazendo cursos, ^{acent} para adquirir conhecimento, prática e experiência.

06) O que fazer diante da competição que predomina no mercado de trabalho? Como vocês acham que podem superar isso e conseguir um lugar no mercado de trabalho?

Se ^{acent} qualificar cada dia mais, ^{acent} fazendo cursos, ^{acent} adquirindo conhecimento, prática e experiência.

07) Diante do desemprego e da luta pela sobrevivência, ainda é possível para jovem construir a sua identidade a partir do trabalho?

Sim, a ^{acent} partir da profissão, ^{acent} você pode ^{acent} construir sua própria identidade.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Etapa 1 - Aluno A27: Atividade 2

Questão 1: *Médico, policial, pediatra, psicólogo, veterinário, professor. Eu não me identifico com nenhuma, pois não sei o que quero ser no futuro.*

Questão 2: *Não, porque eu quero uma profissão que ganhe uma boa renda, e que eu goste de que eu faça.*

Questão 3: *Eu, minha família, a minha escola e o mercado de trabalho tem influenciado muita gente.*

Questão 4: *Sim, porque, hoje em dia, pra você ter uma profissão, você tem que adquirir estudo e conhecimento.*

Questão 5: *estudando, fazendo cursos, para adquirir conhecimento, prática e experiência.*

Questão 6: *Se qualificar-se, cada dia mais, fazendo cursos, adquirindo conhecimento, prática e experiência*

Questão 7: *Sim, a partir da profissão você pode construir sua própria identidade.*

Vamos a outro exemplo. O aluno N14, quando perguntado sobre se estudar ajuda na escolha profissional, deu a seguinte resposta:

Resposta da entrevista oral de N14, quando perguntada sobre se estudar ajuda na escolha profissional:

N14: *ajuda*

Resposta da entrevista escrita de N14, quando perguntado sobre se estudar ajuda na escolha profissional:

Figura 29 - Etapa 1 - Aluna N14: Atividade 2

Profletras
mediador profissional

Unimontes UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS

Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever.
Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa
Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa
Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho
Aluno (a) N.14 **Turma:** 9º Ano

ATIVIDADE 1: Escolher uma profissão: uma decisão que precisa de tempo e reflexão

“O profissional do futuro, independente de sua área, deverá ter espírito de iniciativa; ser criativo; hábil em buscar novas formas e soluções para a efetivação das novas tarefas; ser comunicativo, tanto verbal como interpessoalmente, e deverá, também, saber trabalhar com grupos” (SOARES, 2002).

01) Na conversa de hoje, falaremos sobre futuro profissional. Quais profissões vocês conhecem? Podem citar algumas? Com qual vocês se identificam mais?

Desenvolvido, ^{vsmi} enfermeira, ^{vsmi} professor, ^{vsmi} médico, ^{vsmi} segurança, ^{vsmi} veterinário, ^{vsmi} jogador de futebol, etc.
^{vsmi} Atualmente, ^{vsmi} tenho ^{vsmi} pensado em ^{vsmi} ser uma ^{vsmi} diplomata, ^{vsmi} mas ainda ^{vsmi} não tenho certeza se é realmente o que eu quero.

02) Quem aqui já pensou na profissão que pretende exercer no futuro? Se sim, qual? Justifique.

sim, diplomata. não sei o ^{vsmi} porque, ^{vsmi} foi uma ^{vsmi} profissão que ^{vsmi} me chamou atenção e acho que seria uma ^{vsmi} ótima ^{vsmi} experiência ^{vsmi} a ^{vsmi} exercer.

03) Quem influencia ou influenciará na escolha de sua carreira profissional (apenas você, a família, a escola, o Estado, o mercado de trabalho)? Justifique.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Etapa 1 - Aluno N14: Atividade 2

Questão 1: *Delegado, enfermeira, professor, médico, segurança, veterinário, jogador de futebol etc. atualmente tenho pensado em ser uma diplomata, mas ainda não tenho certeza se é realmente o que eu quero.*

Questão 2: *Sim, Diplomata. Não sei o porquê foi uma profissão que me chamou atenção e acho que seria uma ótima experiência exercê-la.*

Questão 3: *Apenas eu e o mercado de trabalho.*

Questão 4: *Sim. O estudo é uma ótima forma de adquirir qualificação profissional.*

Questão 5: *Estudando, para adquirir conhecimento e ir se preparando para vestibulares e concursos públicos.*

Questão 6: *Estudar e se dedicar cada vez mais para não haver dúvidas quanto ao seu conhecimento.*

Questão 7: *Sim. Porque se a profissão for uma que você se identifica você estará criando a sua identidade, por que mesmo com a dificuldade teve força para fazer e seguir o seu sonho.*

Mostramos as diferenças entre oralidade e escrita aos alunos. Levamos a transcrição das entrevistas, e, assim, na Atividade 3: *Comparando a entrevista oral com a escrita*, instigamos os alunos a perceberem as diferenças entre as modalidades oral e a escrita. Esse foi um momento bastante proveitoso, pois mostramos as respostas dadas por eles na entrevista oral, tanto a versão reproduzida no celular quanto a versão transcrita. Discutimos exaustivamente sobre a influência que a oralidade exerce na escrita deles. E, assim, eles próprios começaram a identificar algumas marcas de oralidade em seus textos. Assim, entendemos que as atividades da primeira etapa da intervenção foram significativamente proveitosas, pois, tornou possível que os alunos entendessem melhor as relações e diferenças entre fala e escrita.

Na Etapa 2: *Reconhecendo a diversidade linguística brasileira*, o objetivo muito além do mero levantar dados e catalogar “erros” ortográficos, porquanto teve a intenção de mostrar aos alunos a importância de se adquirir a norma culta sem, no entanto, deixar de utilizar ou desprestigiar a variedade que eles dominam, por ser ela mais característica da área rural, e porque há um contínuo entre as duas variedades.

Dessa forma, iniciamos essa etapa, com a Atividade 4: *Conhecendo as variedades linguísticas do Chico Bento e seus amigos*, uma atividade escrita com duas historinhas do Chico Bento, como base para análise e reflexão sobre o dialeto rural e suas peculiaridades. Mostramos, também, a sistematização das formas nominais do verbo nessa atividade. Reforçamos que nossa intenção não foi forçar o aluno a acreditar que a variedade presente na revistinha do Chico fosse

uma réplica ou mesmo muito parecida com a deles, mas, mostrar a existência de uma variedade rural válida como outra qualquer, assim como a deles. Claro que os alunos não deixaram de perceber, e nós também não deixamos de apontar algumas semelhanças na variedade falada pelo Chico Bento com a variedade falada por eles.

A seguir, apresentamos algumas atividades feitas pelos alunos.

Figura 30 - Etapa 2 - Aluno D30: Atividade 4

01) Qual a variedade linguística usada por Chico Bento nos quadrinhos? Por que ele usa essa variedade?

Regional, Pelo fato de ~~morar~~ no campo ~~com~~ ^{VIMA} ~~seus~~ com pessoas que falam de forma ~~ru-~~ ^{giana}

02) Qual a variedade linguística usada pela professora do Chico Bento no texto I? E qual a usada pelo primo do Chico, no texto II? Por que eles usam uma variedade diferente da usada por Chico?

Formal, Formal. Porque o professoro teve mais estudos e o primo convive com pessoas que falam mais ^{VIMA} ~~Formal~~

03) No texto II, Chico e seu primo são de origens diferentes: Chico mora na zona rural e seu primo na cidade. Devido a isso, utilizam variedades linguísticas diferentes. Na historinha retratada, Chico não compreende bem o que o seu primo quer dizer quando pede para chamar o elevador. Como Chico entende a fala do primo? Por que acontece esse engano na interpretação?

O chico entende que é para ~~chamar~~ como se estivesse ~~chamando~~ uma ^{PL} ~~pessoa~~. Porque o chico não sabia ^{SVNT} ~~aque~~ era um elevador.

04) Nos dois textos, Chico Bento utiliza uma variedade diferente da que é usada pela professora e por seu primo. Esta diferença causa problemas de compreensão na conversa entre os personagens? Comente.

~~Não~~. Porque o que importa ^{AcenT} ~~é~~ você ~~conseguir~~ transmitir a mensagem.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Etapa 2 - Aluno D30: Atividade 4

Questão 1: *Regional, Pelo fato de morar na roça e conviver com pessoas que falam de forma Regional*

Questão 2: *Formal. Formal. Porque a professora teve mais estudo, e o primo convive com pessoas que falam mais Formal*

Questão 3: *O chico entende que é para chamar como se estivesse chamando uma pessoa. Porque o chico não sabia oque era um elevador.*

Questão 4: *Não. Porque o que importa e você conseguir transmitir a mensagem.*

Figura 31 - Etapa 2 - Aluno P16: Atividade 4

01) Qual a variedade linguística usada por Chico Bento nos quadrinhos? Por que ele usa essa variedade?

Ele usa uma variedade linguística rural, porque ele foi criado desde pequeno no roço.

02) Qual a variedade linguística usada pela professora do Chico Bento no texto I? E qual a usada pelo primo do Chico, no texto II? Por que eles usam uma variedade diferente da usada por Chico?

A professora usou uma linguagem ligada com a cidade, e tem faculdade, o primo dele também usou a mesma linguagem da professora, e eles usam a linguagem diferente porque o Chico não é do cidade.

03) No texto II, Chico e seu primo são de origens diferentes: Chico mora na zona rural e seu primo na cidade. Devido a isso, utilizam variedades linguísticas diferentes. Na historinha retratada, Chico não compreende bem o que o seu primo quer dizer quando pede para chamar o elevador. Como Chico entende a fala do primo? Por que acontece esse engano na interpretação?

O Chico entendeu que era para chamar o elevador pelo nome e não para apertar o botão, porque o Chico não sabia por não ser do cidade.

04) Nos dois textos, Chico Bento utiliza uma variedade diferente da que é usada pela professora e por seu primo. Esta diferença causa problemas de compreensão na conversa entre os personagens? Comente.

Sim, por isso pode ser ruim para quem tá conversando com ele, por causa do tipo de linguagem.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Etapa 2 - Aluno P16: Atividade 4

Questão 1: *Ele usa a variedade linguística rural, porque ele foi criado desde pequeno na roça.*

Questão 2: *A professora usou uma linguagem mas ligada com a cidade por que ela é formada e fez faculdade, o primo dele também usou a mesma linguagem da professora, E els usam a linguagem diferente por que o Chico não é da cidade.*

Questão 3: *O chico entendeu que er para chamar o elevador pelo nome e não para apertar o botão, por que o Chico não sabia por não ser da cidade.*

Questão 4: *Sim. por isso pode ser ruim para quem tá conversando com ele, por causa do tipo de linguagem.*

Na primeira atividade, do aluno D30, Figura 30, podemos notar pelas respostas dadas, que ele compreendeu que há formas diferentes de uso do português brasileiro, porém todas são legítimas e devem ser respeitadas. Já na segunda atividade, a do aluno P16, na Figura 31, percebemos que ele assimilou, apenas em parte, a questão da diversidade linguística presente na revistinha do Chico Bento, através da resposta dada na Questão 4.

Na Atividade 4, notamos que houve uma queda significativa dos desvios de escrita das formas nominais. O uso do infinitivo, com 54 ocorrências, apareceu em apenas 10 de escrita não convencional. O gerúndio, com 4 ocorrências, nenhuma foi de escrita não convencional. E o particípio, de 13 ocorrências, nenhuma foi de escrita não convencional, também. Consideramos esses números muito bons, pois significam um avanço na escrita ortográfica correta das formas nominais e na escrita da norma considerada culta, como um todo. A seguir, apresentamos a análise dos dados obtidos na Atividade 5.

Na Atividade 5: *Conhecendo a variedade linguística do Chico Bento Moço*, o objetivo era fazer os alunos perceberem que as variedades convivem e que todos conseguem se comunicar perfeitamente. Usamos um texto curto do Chico Bento moço como base para a reflexão sobre o assunto.

Nessa trilha, a seguir, apresentamos duas atividades respondidas pelos alunos.

Figura 32 - Etapa 2 - Aluno A27: Atividade 5

01) Qual a variedade linguística usada por Chico Bento Moço no primeiro quadrinho do trecho da historinha *Hora de voar*?

Variedade linguística informal.

02) No segundo quadrinho do trecho da historinha *Hora de voar*, Chico se espanta e pede desculpa. Por que ele faz isso? Qual variedade linguística Chico Bento Moço usa no segundo quadrinho para pedir desculpa?

Porque ele usa a linguagem informal e ele achava que sempre tinha que usar a linguagem formal.
Linguagem formal.

03) A preocupação de Chico por ter usado uma variedade rural na conversa com o pai faz sentido no contexto em que dá a conversa? Comente.

Não, porque entre família é permitido usar a linguagem informal.

04) Relembre a forma de falar do Chico Bento e observe a de Chico Bento Moço. Qual a diferença entre elas? Podemos dizer que uma é mais correta que a outra? Comente.

A diferença é que antes ele usava a linguagem informal (caipira) e agora ele usa a linguagem formal (cult). Não, porque todas as variedades são corretas, ^{port} têm ^{acent} que saber adequar as palavras de acordo com a situação.

Versão Digitada - Etapa 2 - Aluno A27: Atividade 5

Questão 1: *Variedade linguística informal.*

Questão 2: *Porque ele usa a linguagem informal e ele achava que sempre tinha que usar a linguagem formal. Linguagem formal.*

Questão 3: *Não, porque entre família é permitido usar a linguagem informal.*

Questões 4: *A diferença é que antes ele usava a linguagem informal (caipira) e agora ele usa a linguagem formal (cultura). Não, porque todas as variedades são corretas têm que saber adequar as palavras de acordo com a situação.*

Figura 33 - Etapa 2 - Aluno K37: Atividade 5

01) Qual a variedade linguística usada por Chico Bento Moço no primeiro quadrinho do trecho da historinha *Hora de voar*?

Informal. ^{port}

02) No segundo quadrinho do trecho da historinha *Hora de voar*, Chico se espanta e pede desculpa. Por que ele faz isso? Qual variedade linguística Chico Bento Moço usa no segundo quadrinho para pedir desculpa?

^{USMT} ^{PS} Por que ele achou que ele sempre deveria ^{USMT} falar com a linguagem formal, ^{USMT} ele usa uma linguagem formal para ^{TFO} pedir desculpa, mas o pai dele explica ^{acent} que entre a família pode ^{TFO} falar informal.

03) A preocupação de Chico por ter usado uma variedade rural na conversa com o pai faz sentido no contexto em que dá a conversa? Comente.

^{USMT} não faz sentido, ^{port} pois entre família ^{acent} é permitido ^{TFO} falar com a linguagem informal.

04) Relembre a forma de falar do Chico Bento e observe a de Chico Bento Moço. Qual a diferença entre elas? Podemos dizer que uma é mais correta que a outra? Comente.

A diferença ^{acent} é que o ^{USMT} Chico Bento ^{USMT} não ^{USMT} usava uma linguagem informal, pois ele se ^{FL} adaptou a linguagem ^{USMT} ensinada ^{acent} entre sua família e o ^{USMT} Chico Bento Moço ^{USMT} aprendeu ^{USMT} usar ^{USMT} a linguagem ^{USMT} no momento certo. ^{USMT} não, ^{port} pois não ^{USMT} podemos ^{port} alegar ^{USMT} que uma errada, pois não ^{TFO} é, ^{TFO} pois devemos ^{TFO} usar ^{TFO} no lugar e momento certo.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Etapa 2 - Aluno K37: Atividade 5

Questão 1: *Informal*

Questão 2: *por que ele achou que ele sempre deveria falar com a linguagem formal. ele usa uma linguagem formal para pedi desculpa, mas o pai dele explica que entre a família pode fala informal.*

Questão 3: *não faz sentido pois entre família e permitido fala com a linguagem informal.*

Questão 4: *A diferença e que o chico bento criança usava uma linguagem informal, pois ele se adaptou a linguagem ensinada entre sua familia e o chico bento moço a prendeu usar as lingua no momento correto. não, pois não podemos alegar que uma errada pois não é, so devemos usa no lugar e no momento certo.*

Essa Atividade 5, conjuntamente à Atividade 6 (trabalho oral e expositivo com os três contínuos de Bortoni-Ricardo, 2004), contribuiu bastante também para os alunos compreenderem a importância da aquisição da norma culta na escola, e seu uso nas situações em que ela for pertinente e necessária, como pudemos observar nos textos utilizados na pesquisa.

Constatamos que houve uma queda na escrita não convencional das formas nominais na Atividade 5. A aluna A27 (Figura 32), por exemplo, não apresentou nenhum desvio de ortografia na escrita dessas formas. E a maioria dos textos analisados segue esse mesmo padrão. Entretanto, alguns poucos alunos, como K37 (Figura 33), ainda apresentaram casos de influência da oralidade na escrita das formas nominais, porém, em número bem menor de casos, como apresentado na fase interventiva.

As atividades desenvolvidas nessa etapa comprovaram nossa terceira hipótese de que o trabalho com o uso das revistinhas do Chico Bento e do Chico Bento Moço, facilitaria a aquisição da variedade culta

Na Etapa 3, *Percepção e educação linguística*, na Atividade 7, os alunos fizeram atividades voltadas, especificamente, para as formas nominais. Foram aplicadas várias questões, que partiram da própria fala dos alunos ou de *posts* de redes sociais, para que eles refletissem sobre o porquê de os verbos no infinitivo serem escritos sem o -r final e, também, sobre o porquê de os verbos no gerúndio serem escritos sem o -d na terminação -ndo. Depois de uma discussão exaustiva, os alunos demonstraram compreender a influência da oralidade na escrita desses verbos, porém, na hora da sistematização escrita, muitos ainda mantiveram a escrita não convencional dos verbos, mesmo com o auxílio da professora. A seguir, mostramos alguns exemplos das atividades respondidas pelos alunos.

Figura 34 - Etapa 3 - Aluno M13: Atividade 7 - Parte 1

02) As conversas a seguir são *prints* de conversas e publicações em redes sociais. Reescreva-as, de acordo com a norma culta.

Texto 1

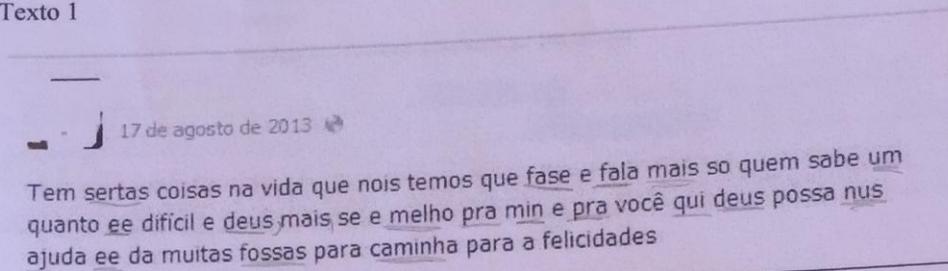


Figura 15: Formas nominais no Facebook

Tem certas coisas na vida que nós temos que fase e fala mais so quem sabe um quanto ee difcil e deus mais se e melho pra min e pra você qui deus possa nus ajuda ee da muitas fossas para caminha para a felicidades

Texto 2

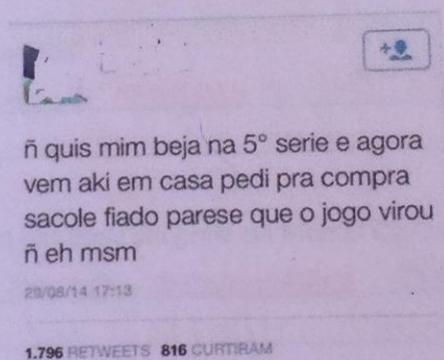


Figura 16: Formas nominais no Twitter

ñ quis mim beja na 5° serie e agora vem aki em casa pedi pra compra sacole fiado parese que o jogo virou ñ eh msm

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 34 - Etapa 3 - Aluno M13: Atividade 7 - Parte 2

Texto 3

minha mae esta saino hj a cosinha e td minha
esperano meu anigo vo prepara um ao moço especil,
espero qui ele vai gosta que deus esteja com tds
amem

Figura 17: Formas nominais no WhatsApp

filme ^{uma} mãe está ^{uma} saindo, hoje a ^{uma} comha
toda minha. Estou ^{uma} ^{uma} meu amigo,
^{uma} Vou ^{uma} ^{uma} de almoço especial, espero que
ele goste. Que deus esteja com todos, Amém.

04) As frases seguintes foram selecionadas de conversas entre nós, durante as aulas, e transcritas do modo como foram pronunciadas. Reescreva-as, adequando-as à norma culta escrita.

a) Cê tá gostano de morá em Moc? Eu tô quereno morá lá no ano qui vem.
Cê tá ^{uma} ^{uma} de ^{uma} morar em Montes
Claros? Eu ^{uma} ^{uma} morar lá ano que
vem.

b) É muito difícil fazê mestrado?
É muito difícil ^{uma} mestrado?

c) Pedi pra Karina comprá uns filme pra gente em Montes Claros.
Pede pra Karina ^{uma} ^{uma} alguns filmes
para ^{uma} ^{uma} em Montes Claros. ^{uma}

d) Professora, fala com esses meninu pra pará de robá os trem da gente!
Professora, fala com ^{uma} ^{uma} ^{uma} para
^{uma} ^{uma} as nossas coisas! ^{uma}

e) Karina tá tirano ponto, gente!
Karina ^{uma} ^{uma} ponto, pessoal!

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Etapa 3 - Aluno M13: Atividade 7

Questão 1: - *Meu calo está doendo!*

e sinal que vai chover!

- *Melhor voltar para a cama!*

- *Ora! Melhorou!*

Questão 2: *têm certas coisas na vida que temos que fazer e falar, mas só quem sabe o quanto é difícil é Deus. Mas, se é melhor para mim e para você, que Deus possa nos ajudar e dar muita força para caminhar para a felicidade.*

Não quis me beijar na 5ª série, e agora vem aqui em casa pedir par comprar sacolé fiado, parece que o jogo virou não é mesmo?

Minha Mãe está saindo, hoje a cozinha é toda Minha, estou esperando Meu amigo. Vou preparar almoço especial, espero que ele goste. Que Deus esteja com todos, amém.

Questão 4: a) *você está gostando de morar em Montes Claros? Eu estou querendo morar lá ano que vem.*

b) *É muito difícil fazer mestrado?*

c) *Pede para Karina comprar alguns filmes para gente em Montes Claros.*

d) *Professora, fala com esses meninos para parar de roubar as coisas da gente!*

e) *Karina está tirando ponto, gente!*

Figura 35 - Etapa 3 - Aluno A1: Atividade 7 - Parte 1

02) As conversas a seguir são *prints* de conversas e publicações em redes sociais. Reescreva-as, de acordo com a norma culta.

Texto 1

17 de agosto de 2013

Tem certas coisas na vida que nós temos que fase e fala mais so quem sabe um quanto ee dificil e deus mais se e melho pra min e pra você qui deus possa nus ajuda ee da muitas fossas para caminha para a felicidades

Figura 15: Formas nominais no Facebook

Tem certas coisas na vida que nós temos que passar e passar, mas só quem sabe o quanto é difícil, é Deus. Mas ele é melhor para mim e para você que Deus possa nos ajudar e dar muita força para conquistar a felicidade.

Texto 2

ñ quis mim beja na 5° serie e agora vem aki em casa pedi pra compra sacole fiado parese que o jogo virou ñ eh msm

28/08/14 17:13

1.796 RETWEETS 816 CURTIRAM

Figura 16: Formas nominais no Twitter

Não quis me beijar na 5° série e agora vim aqui em casa pedi pra comprar sacole fiado parece que o jogo virou não é mesmo?

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 35 - Etapa 3 - Aluno A1: Atividade 7 - Parte 2

Texto 3

minha mae esta saino hj a cosinha e td minha esperano meu anigo vo prepara um ao moço especil, espero qui ele vai gosta que deus esteja com tds amem

Figura 17: Formas nominais no WhatsApp

minha mãe está saindo hoje a cozinha
 toda minha. Estou esperando meu amigo.
 Vou preparar o almoço especial, espero que
 ele goste. Que deus esteja com todos, amém.

04) As frases seguintes foram selecionadas de conversas entre nós, durante as aulas, e transcritas do modo como foram pronunciadas. Reescreva-as, adequando-as à norma culta escrita.

a) Cê tá gostano de morá em Moc? Eu tô quereno morá lá no ano qui vem.

o cê está gostando de morar em Montes
 Claros? Eu estou querendo morar lá ano que
 vem.

b) É muito difícil fazê mestrado?

É muito difícil fazer mestrado?

c) Pedi pra Karina comprá uns filme pra gente em Montes Claros.

Pede pra Karina comprar alguns filmes
 para nós em Montes Claros, por favor.

d) Professora, fala com esses meninu pra pará de robá os trem da gente!

Professora, fala com eles para pararem de roubar as nossas coisas! por favor.

e) Karina tá tirano ponto, gente!

Karina está tirando ponto, pessoal!

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Etapa 3 - Aluno A1: Atividade 7

Questão 1: *Meu calo está doendo! É sinal que vai chover.*

Melhor voltar para a cama!

Ora! Melhorou!

Questão 2: *tem certas coisas na Vida que nós temos que fazer e falar, Mas só quem sabe o quanto é difícil, é Deus. Mas se é melhor para mim e para você que Deus possa nos ajudar e da Muita força para caminha para á felicidade.*

Não quis Me beijar Na 5ª série, e agora Vem aqui em casa pedir para comprar sacolé fiado parece que o jgo Virou Não é Mesmo?

Minha Mãe está saindo, hoje a cozinha é toda Minha. Estou esperando Meu amigo, Vou preparar o almoço especial, espero que ele goste. Que Deus esteja com todos, amém.

Questão 3: a) *Você está gostando de morar em Montes Claros? Eu estou querendo Morar lá ano que Vem.*

b) *É Muito difícil fazer Mestrado?*

c) *Pede para Karina comprar alguns filmes para Nós em Montes Claros*

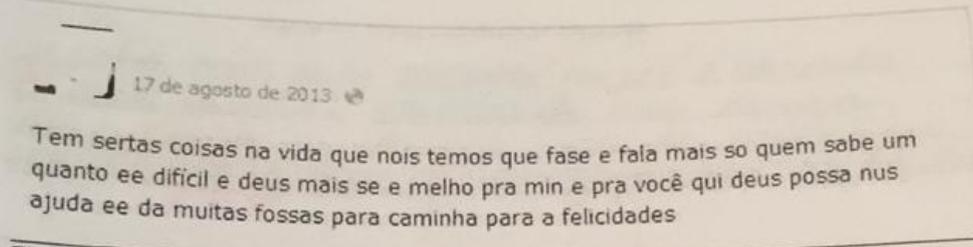
d) *Professora, fala com esse Menino para parar de roubar as Nossas coisas!*

e) *Karina está tirando ponto, pessoal!*

Figura 36 - Etapa 3 - Aluno I35: Atividade 7 - Parte 1

02) As conversas a seguir são *prints* de conversas e publicações em redes sociais. Reescreva-as, de acordo com a norma culta.

Texto 1



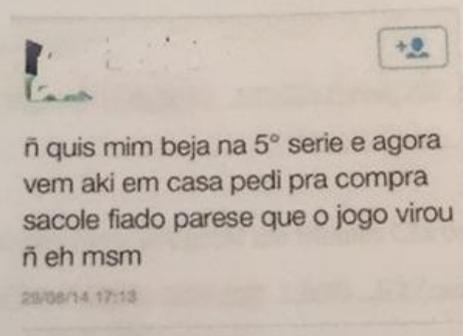
17 de agosto de 2013

Tem certas coisas na vida que nós temos que fase e fala mais so quem sabe um quanto ee difícil e deus mais se e melho pra min e pra você qui deus possa nus ajuda ee da muitas fossas para caminha para a felicidades

Figura 15: Formas nominais no Facebook

Tem certas coisas na vida, que nos temos, que faz e fala mais, só quem sabe quanto e difícil e Deus, mais se é melhor pra mim e pra você, que Deus possa nos ajudar e dar força para caminha para felicidade.

Texto 2



ñ quis mim beja na 5º serie e agora vem aki em casa pedi pra compra sacole fiado parese que o jogo virou ñ eh msm

28/08/14 17:13

1.796 RETWEETS 816 CURTIRAM

Figura 16: Formas nominais no Twitter

NÃO quis me beija na 5ª série, e agora vem aqui em casa, pedi para compra sacolé fiado, parece que o jogo virou não é mesmo!

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 36 - Etapa 3 - Aluno I35: Atividade 7 - Parte 2

Texto 3

minha mae esta saino hj a cosinha e td minha
esperano meu anigo vo prepara um ao moço especil
espero qui ele vai gosta que deus esteja com tds
amem

Figura 17: Formas nominais no WhatsApp

Minha mãe está ^{part} saindo. Hoje ^{part} a cozinha
é toda minha. ^{part} Esperando meu amigo.
Vou ^{TFO} preparar um Almoço ^{TFO} especial, espero que
ele ^{TFO} vá ^{TFO} gostar, que Deus esteja com todos. Amém

04) As frases seguintes foram selecionadas de conversas entre nós, durante as aulas, e transcritas do modo como foram pronunciadas. Reescreva-as, adequando-as à norma culta escrita.

a) Cê tá gostano de morá em Moc? Eu tô quereno morá lá no ano qui vem.
^{TFO} Você ^{TFO} tá ^{TFO} gostando de ^{TFO} mora em moc? ^{TFO} eu ^{TFO} tô ^{TFO} querendo ^{TFO} mora lá no ano que vem ^{part}

b) É muito difícil fazê mestrado?
^{Acnt} É muito ^{TU} difícil ^{TU} fazer mestrado?

c) Pedi pra Karina comprá uns filme pra gente em Montes Claros.
^{Hyper} ^{TFO} pedir pra ^{TFO} Karina ^{TFO} comprar uns filmes ^{TFO} pra gente em Montes Claros. ^{part}

d) Professora, fala com esses meninu pra pará de robá os trem da gente!
^{VTMS} ^{FL} professo, ^{TFO} fala com esses ^{TFO} meninos ^{TFO} pra ^{TFO} para de ^{TFO} rouba as coisas da gente.

e) Karina tá tirano ponto, gente!
^{TFO} Karina ^{TFO} tá tirando ponto, gente!

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Etapa 3 - Aluno I35: Atividade 7

Questão 1: *Meu CALO está doendo! É sInAL que VAI chover.*

Melhor voltAR pra CAMA. OrÁ Melhorou.

Questão 2: *Tem certas coISAS NA VidA que nos temos que FaZEr e FALA MAIS, Só quem sabe quanto e Dificiu é Deus, MAIS se é Melhor prA MIM é prA você que Deus possa nos AjudAR e Dar força Para cAMInhA pArA felicidAde.*

NÃO quis me beijA na 5ª serie, e AGorA vem Aqui em cAsA, pedir pARA compra sacoLé fiado, pArece que o JoGo virou NÃO é mesmo!

MInhA Mãe está SAINDo Hoje, A coZInhA e todA MInhA. EsperAndo meu AMIGo, vou prepArA um Almoço especiAL, espero que ele VAI GostA, que Deus esteja com todos. Amém.

Questão 3: a) *Você Tá GostAndo de MorÁ em Moc? eu To querendo MorA LÁ no Ano que vem*

b) *É Muito dIFIClu FAZer MestrAdo?*

c) *pedir prA KARINA comprAr Uns FILMEs prA Gente em Montes CLAROS*

d) *professo, FALA com esses meninos prA PARÁ de RouBA AS coisAs da Gente*

e) *KARINA Tá TirAndo ponto, Gente!*

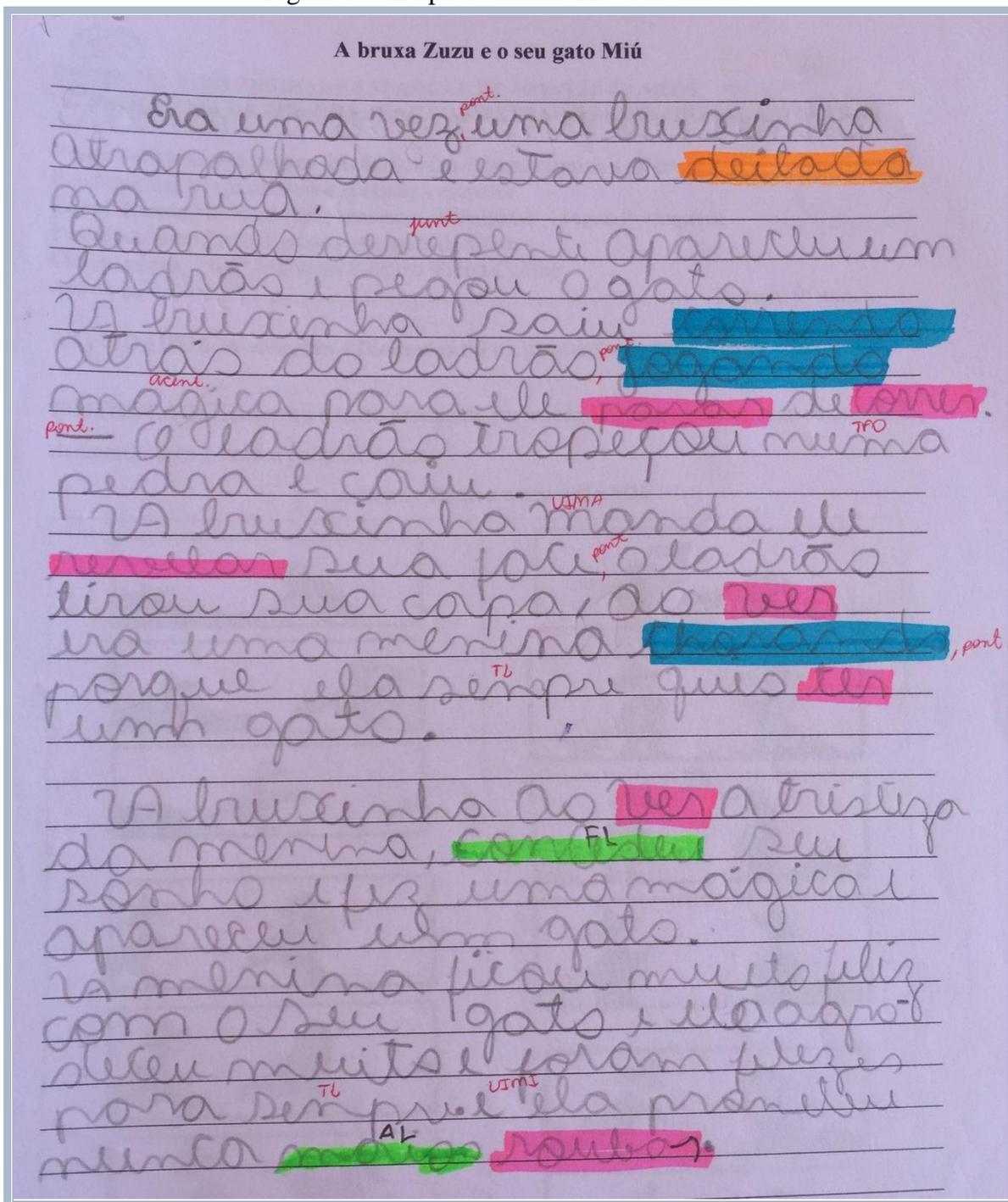
Por meio da análise dos textos, percebemos que houve uma mudança positiva na escrita das formas nominais do verbo, infinitivo e gerúndio. Se nos atentarmos para a atividade do aluno M13, Figura 34, por exemplo, veremos que não há ocorrência alguma de escrita não convencional das formas nominais influenciada pela oralidade. Na atividade da aluna A1, Figura 35, notamos uma ocorrência de escrita não convencional da forma nominal “dá” (dar) influenciada pela oralidade. Já no texto do aluno I35, na Figura 36, percebemos dez ocorrências de escrita não convencional dos verbos no infinitivo, como por exemplo, “caminha” (caminhar), “beija” (beijar), “compra” (comprar), influenciadas pela oralidade.

Constatamos que, mesmo ainda havendo alguns alunos com dificuldade na ortografia das formas nominais, houve uma redução bastante significativa na escrita não convencional de tais formas. Desse modo, acreditamos que a atividade desenvolvida foi proveitosa, uma vez que conseguimos reduzir, de forma significativa, o número de fenômenos fonológicos referentes à escrita das formas nominais do verbo, infinitivo e gerúndio, dos alunos do 9º ano. Com essa atividade, reforçamos nossa segunda hipótese de que os alunos escrevem inadequadamente as

formas nominais infinitivo e gerúndio por desconhecerem as normas de escrita culta da língua portuguesa.

Na Atividade 8, *A refacção é fundamental para a produção de bons textos*, trabalhamos com a refacção, a partir de uma ficha para correção. A intenção era que os alunos refaccionassem seus textos, melhorando, assim, a escrita culta. Consideramos essa atividade como uma das mais proveitosas, pois das refacções surgiram textos bem mais elaborados e mais bem escritos, objetivo principal desta pesquisa. Então, observemos os resultados obtidos por meio dos textos produzidos nessa atividade. Os primeiros textos, Figuras 37 e 38, que apresentamos, são a primeira versão da refacção feita pelos alunos. Os textos produzidos na fase diagnóstica foram corrigidos e devolvidos para eles fazerem a refacção. Junto com os textos, entregamos uma ficha com códigos para a correção (vide Apêndice A). A seguir, apresentamos alguns exemplos da primeira versão dos textos refaccionados por eles.

Figura 37 - Etapa 3 - Aluno T20: Atividade 8



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Etapa 3 - Aluno T20: Atividade 8

A bruxa Zuzu e o seu gato Miú

Era uma vez uma bruxinha atrapalhada e estava deitada na rua.

Quando derrepente apareceu um ladrão e pegou o gato.

A bruxinha saiu correndo atrás do ladrão jogando magia para ele parar de correr.

O ladrão tropeçou numa pedra e caiu.

A bruxinha Manda ele revelar sua face o ladrão tirou sua capa, ao ver era uma menina chorando porque ela senpre quis ter um gato.

A bruxinha ao ver a tristeza da menina, concedeu seu sonho e fez uma mágica e apareceu um gato.

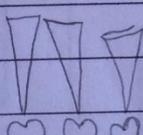
A menina ficou muito feliz com o seu gato e ela agradeceu muito e foram felizes para senpre e ela proneteu nunca mais roubar.

Figura 38 - Etapa 3 - Aluno E5: Atividade 8

A bruxa Zuzu e o seu gato Miú

Era uma vez, ^{pont.} uma grata que montara em ^{TPO} um ^{pont.} gato e ^{TPO} uma dela ^{pont.} noite, ela teve uma ideia em ^{pont.}

^{TFO} ^{TL} ^{pont.} ^{ACENT} ^{pont.} ^{acent} ^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent}
^{pont} ^{FL} ^{pont} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA}
^{TPO} ^{FL} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA}
^{PS} ^{TPO} ^{FL} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA}
^{TL} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA}
^{TL} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA}
^{TFO} ^{PS} ^{TL} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA}
^{PS} ^{TFO} ^{TL} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA}
^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent}
^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent}
^{CENT} ^{P.S} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA} ^{pont} ^{USMA}
^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent} ^{pont} ^{acent}

fim 

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Etapa 3 - Aluno E5: Atividade 8

A bruxa Zuzu e o seu gato Miú

Era uma vez uma garota que sonhava em ter um gato. Numa bela noite ela teve uma ideia em roubar o Miú na casa da Zuzu chegando lá a Zuzu tava dormido. Ela entrou e pegou o Miú, A Zuzu acordou com o barulho do gatinho miando

A Belinha pegou o Miú e saiu correndo, A Zuzu levantou rapidamente, pegou sua varinha e saiu correndo atrás dela chegando perto da Belinha, ela pegou sua varinha e disse BiBi, LABUM, TiBUM e fez uma pedra cair na frente dela, Belinha se distraiu e tropicou e caiu. - A Zuzu perguntou quem era ela e por que ela tava roubando o gato? A Belinha pensou e disse: Ja que você e bruxa me dá um gatinho

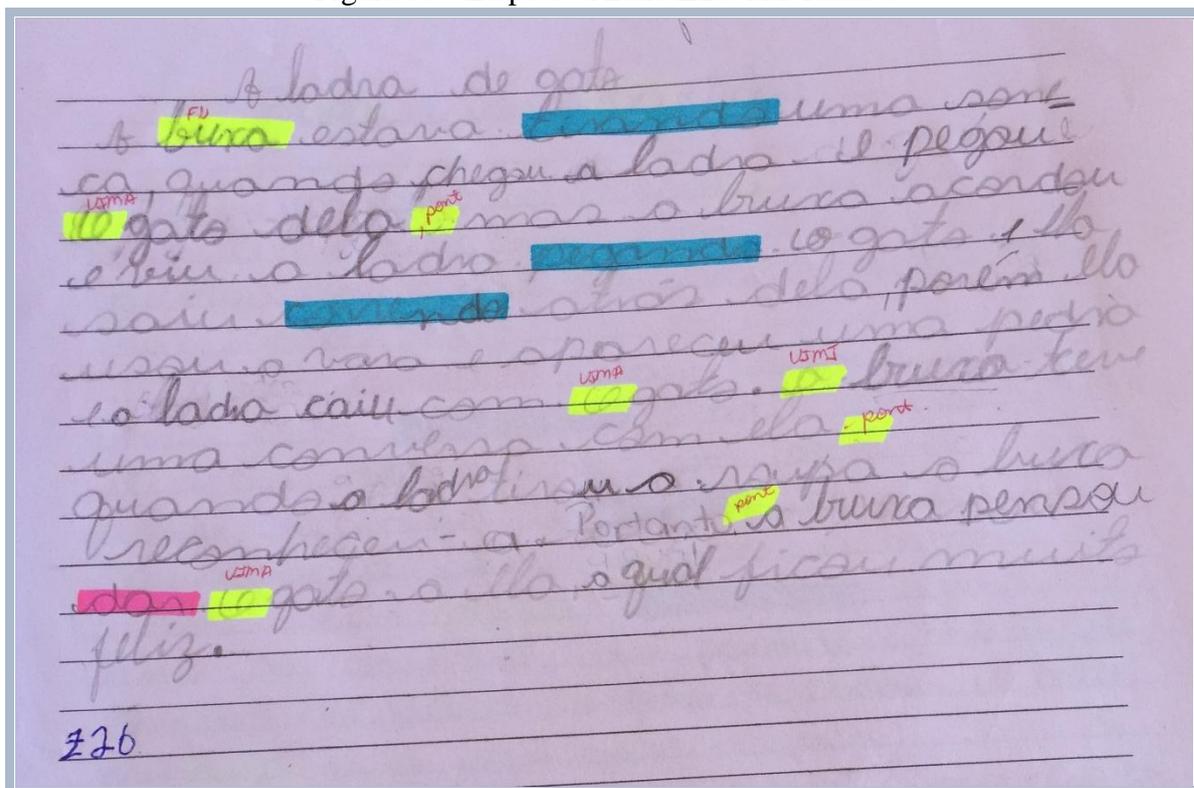
A Zuzu pegou a varinha e deu a Belinha um gatinho, a Belinha pegou o gato e lhe beijou agradeceu muito a Zuzu, elas e os gatinhos ficaram amigos.

Fim!!!

Os textos, como um todo, já apresentam melhoras evidentes, em sua primeira refacção. O aluno T20, na Figura 37, por exemplo, não apresenta em seu texto nenhuma marca de oralidade na escrita das formas nominais e poucos desvios de escrita, em relação a outros fenômenos detectados na fase diagnóstica. O aluno E5, na Figura 38, também não apresenta escrita não convencional na escrita das formas nominais, mas, em relação a outros desvios ortográficos, ainda apresenta bastantes ocorrências.

Na segunda versão da refacção, os alunos se sentaram em duplas, trocaram os textos e um corrigiu o do outro, usando a ficha com os códigos para a correção. Apresentamos, a seguir, alguns textos que já são uma segunda versão da refacção feita pelos alunos. Assim, vamos mostrar a versão final dos textos, após as duas refacções e uma análise comparativa com os textos produzidos na fase diagnóstica. A intenção era usar os textos dos mesmos alunos apresentados aqui na fase diagnóstica. No entanto, apenas o aluno Z26 permaneceu na turma em 2017. Então, apresentamos seu texto, após as refacções, para mostrar a melhora na escrita.

Figura 39 - Etapa 3 - Aluno Z26: Atividade 8



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Versão Digitada - Etapa 3 - Aluno Z26: Atividade 8

A ladra de gato

A buxa estava tirando uma soneca, quando chegou a ladra e pegou O gato dela mas a bruxa acordou e viu a ladra pegando o gato e ela saiu correndo atrás dela, porém ela usou a vara e apareceu uma pedra e a ladra caiu com O gato. a bruxa teve uma conversa com ela quando a ladra tirou a roupa a bruxa reconheceu-a. portanto, a bruxa pensou dar O gato a ela a qual ficou muito feliz.

Comparando o texto do aluno Z26, na fase diagnóstica, com o produzido na fase interventiva, percebemos que houve uma mudança bastante positiva. No primeiro texto, há muitos fenômenos associados à influência da oralidade na escrita. Já no texto produzido na Atividade 8, na Figura 39, não encontramos mais esse tipo de desvio de escrita. Por exemplo, no texto diagnóstico, Figura 19, há um trecho em que o aluno diz: “mas a bruxa acordou e viu a ladrona pegano o gato...”; já no texto refaccionado, vemos a mesma frase, porém mais próxima da escrita culta: “mas a bruxa acordou e viu a ladra pegando o gato”. O texto reescrito não apresenta tantos desvios ortográficos, de um modo geral.

Assim, consideramos que a refacção é uma boa estratégia para a produção de bons textos. No entanto, como afirmam Leite e Pereira (2016), no artigo *A mediação do professor na refacção do texto do aluno*, o professor deve propiciar situações intencionalmente planejadas de ensino, para que os alunos utilizem a escrita de forma eficaz, uma vez que, ao escrever, o sujeito mobilize um conjunto de habilidades diversas que não estão dispostas ao aluno de forma organizada, sendo necessária a intervenção do professor para ativá-las. Apesar de mostrar um texto nesta atividade, podemos afirmar que houve uma importante melhora na produção textual de todos os alunos, devido à prática da refacção.

Com essa atividade, finalizamos nossa proposta didático-pedagógica, de forma satisfatória, cumprindo nosso objetivo geral: contribuir para o ensino da língua portuguesa, mediante uma metodologia com estratégias eficientes e adequadas à modalidade oral e escrita proficiente dos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, afirmamos que os professores de língua portuguesa enfrentam vários problemas, obstáculos e fracassos, em seu propósito de alcançar seu principal objetivo que é o de tornar seus alunos leitores e escritores proficientes, ou seja, alunos que sejam capazes de ler, interpretar e registrar textos escritos competente e eficazmente.

Várias abordagens sobre as dificuldades que os professores, principalmente, os da rede pública de ensino enfrentam, têm sido tema de grandes discussões e debates nos últimos anos. Muitos projetos foram criados, novos planos traçados, atividades - ditas inovadoras - produzidas, mas o desenvolvimento e aprimoramento da leitura e da escrita ainda é questão preocupante para professores e especialistas da área.

Ensinar o aluno a falar e a escrever segundo a variedade culta, respeitando a que o aprendiz já possui, além de um desafio, é uma forma de lhe proporcionar autonomia linguística, porquanto, é através do domínio dessa norma, que melhor entenderão o sistema linguístico e terão melhores condições de ascensão social.

Portanto, são imprescindíveis estudos e pesquisas constantes por parte dos profissionais da área, com o propósito de encontrar alternativas que auxiliem os alunos a se desenvolverem linguisticamente, de forma competente e autônoma. Nesse sentido, consideramos a pesquisa desta dissertação relevante, porque pode contribuir para o ensino da língua materna. Isso, porquanto, além de propiciar a oportunidade de estudar, conhecer e aprender sobre as especificidades dos fenômenos fonológicos das formas nominais do verbo: infinitivo e gerúndio, permite ampliar o conhecimento sobre outros aspectos atrelados à oralidade e à escrita e sua aquisição, como a fonética e fonologia, a sociolinguística educacional, o processo de ensino e aprendizagem e a forma como os alunos lidam com a escrita.

A análise a que procedemos e a discussão sobre os conceitos de “erro”, sob perspectivas várias e específicas, subsidiaram-nos para um trabalho eficiente com o ensino de língua portuguesa. Tudo isso redundou em uma proposta didático-pedagógica interventiva que aqui compartilhamos com os profissionais da área.

Considerando o percurso trilhado durante essa pesquisa, constatamos que as hipóteses levantadas, no início deste trabalho, foram confirmadas. A primeira hipotetizava que a variedade linguística falada pelos alunos do 9º ano influenciava significativamente a sua escrita, o que ficou comprovado pelos resultados obtidos, a partir dos estudos feitos sobre a modalidade oral e a modalidade escrita desses discentes, na fase diagnóstica. Como foi descrito nesta dissertação, utilizamos dados obtidos dos textos escritos pelos alunose dos conteúdos dos estudos fonético-

fonológicos, e pudemos analisar a escrita dos participantes e perceber até que ponto a oralidade influenciava sua escrita.

Já na etapa da aplicação da proposta didático-pedagógica, através das entrevistas oral e escrita, traçamos um paralelo e mostramos aos alunos as peculiaridades de cada modalidade, fazendo-os perceber que a escrita não é espelho da fala e que muitos dos desvios ortográficos cometidos por eles eram relacionados à influência que a oralidade exercia sobre sua escrita. Esse esclarecimento foi fundamental para que, posteriormente, os alunos viessem a ter acuro com a escrita, em consequência de poderem refletir na hora de redigir, evitando tais “erros”. Promover aos alunos a percepção dessa influência nos facilita desenvolver a educação linguística.

A segunda hipótese afirmava que a escrita inadequada das formas nominais do verbo: infinitivo e gerúndio ocorria, porque os alunos desconheciam as normas da escrita culta da língua portuguesa. Ela foi comprovada parcialmente, pois detectamos registros não convencionais apenas das formas nominais gerúndio e infinitivo, sendo que o particípio não apresentou variação de registro. Contudo, comprovamos que os aprendizes não sabiam, ou não refletiam, sobre a existência de duas modalidades da língua, a oral e a escrita, e que cada uma delas tinha suas peculiaridades. Esse desconhecimento contribuía, significativamente, para que escrevessem equivocadamente, principalmente, as formas nominais infinitivo e gerúndio.

Essa constatação nos fez compreender ser essencial que os alunos conheçam a norma que rege a variedade culta, não como em um sistema de ditadura, como ainda se faz em algumas instituições, mas de forma a os aparelhar a ter autonomia quando fizerem suas escolhas linguísticas.

Na terceira hipótese, propugnamos que um trabalho desenvolvido a partir das revistinhas do Chico Bento, e com as revistinhas do Chico Bento Moço, facilitaria a aquisição da variedade padrão.

Durante a aplicação das atividades da Etapa 2 da Proposta didático-pedagógica, percebemos, como afirmamos anteriormente, que exercícios baseados em textos HQs despertavam maior interesse dos alunos. Quadrinhos são receptivos e atraentes por serem uma leitura leve e lúdica que facilita o trabalho em sala de aula. Conseguimos através do trabalho com os três contínuos (Bortoni-Ricardo, 2004), com base nas falas de Chico Bento e Chico Bento Moço, mostrar a mudança linguística dos personagens, durante sua passagem pela escola, e a importância de se dominar e respeitar as diversas variedades existentes no português do nosso país.

Em relação aos objetivos específicos definidos, todos foram atingidos. O primeiro, pesquisar embasamentos teórico-metodológicos pertinentes ao fenômeno em tela que objetivava

a elaboração de uma proposta de ensino que tratasse dos problemas de escrita dos informantes, foi alcançado com sucesso.

Durante os meses da pesquisa, estudamos obras referentes às normas gramaticais, à Fonética, Fonologia, Linguística e Sociolinguística Educacional, para compreendermos os fenômenos detectados nos textos escritos dos alunos, na fase diagnóstica, para, por um lado, adquirirmos embasamento teórico suficiente para a elaboração da Proposta didático-pedagógica e, por outro, compartilhá-los com os professores e, assim, auxiliá-los, em sua prática diária. Acreditamos que eles terão subsídios para desenvolverem um ensino eficaz de língua portuguesa.

O segundo objetivo específico, que era coletar dados da realização das formas nominais da língua portuguesa nos textos escritos e por meio de entrevistas realizadas com os estudantes-colaboradores, também foi atingido. Durante nossa pesquisa, coletamos dados, tanto da modalidade escrita da língua, por meio dos textos produzidos pelos alunos, como também da modalidade oral da língua, por meio da entrevista realizada com os aprendizes.

E o terceiro objetivo específico, que era elaborar uma proposta didático-pedagógica para tratar dos fenômenos linguísticos detectados, partindo da variedade rural para a variedade culta, mostrando que há um contínuo entre essas duas variedades, com o intuito de aprimorar a escrita dos discentes, também foi realizado. Partindo dos pressupostos teóricos estudados e da nossa prática, elaboramos uma proposta didático-pedagógica que partiu da conscientização das diferenças entre fala e escrita, passou pela variedade rural e pela culta, sendo tudo voltado para o estudo da variação, relacionada ao uso das formas nominais do verbo.

Acreditamos que, se bem trabalhadas em sala de aula, as revistinhas do Chico Bento constituem um recurso adequado para o trabalho com as variações, pois nelas um retrato da variedade rural, por vezes estigmatizada, bem como de outras variedades, como a considerada culta, a urbana informal, formando, assim, vários contínuos dentro de um mesmo texto, tendo um deles, o do Chico Bento/Chico Bento Moço, sido trabalhado em sala de aula, em uma atividade bastante criativa e bem-sucedida. Corroborando nosso pensamento, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que a personagem Chico Bento poderia se transformar em um símbolo do multiculturalismo a ser trabalhado em nossas salas de aula.

Assim sendo, justificamos nosso trabalho com as revistinhas do Chico, porque apontamos a evolução linguística da personagem, que dominando a variedade rural, aprende na escola a variedade culta, utilizando as duas de acordo com suas necessidades. Chico Bento, realmente aprendeu a escrever, transformando-se no Chico Bento Moço, sem desvalorizar sua língua vernácula. Para esta pesquisadora, a personagem representa, os alunos que aprenderam a

escrever as formas nominais gerúndio e infinitivo, mas continuam usando a variedade que possuem na modalidade oral da língua.

Nosso quarto e último objetivo, era aprimorar de forma efetiva e eficiente a escrita dos alunos, por meio da refacção textual. Esse objetivo foi trabalhado e comprovado/atingido como comprovam os/atraves dos dados apresentados após a aplicação da Proposta didático-pedagógica, nos quais os alunos apresentaram evolução significativa na escrita dos textos após refaccioná-los duas vezes, confirmando, assim, que a refacção é fundamental na escrita de bons textos.

O objetivo geral, e principal, desta dissertação, contribuir para o ensino da língua portuguesa, foi alcançado, porquanto elaboramos uma proposta didático-pedagógica, com estratégias eficientes e adequadas ao ensino da modalidade escrita do português do Brasil. As três questões levantadas, no início da pesquisa, foram pontualmente respondidas através dos dados levantados na fase diagnóstica. Na primeira, “Qual é estruturação e como são registradas as formas nominais não convencionais da língua portuguesa encontradas na produção escrita dos alunos?”, confirmamos que os alunos utilizam as formas nominais tanto na escrita normativa, quanto não convencional.

A segunda pergunta, “A oralidade influencia na escrita dos alunos do 9º ano?”, foi respondida, como comprovam os dados coletados na fase diagnóstica e também com as atividades 1, 2 e 3 da Proposta didático-pedagógica. E a terceira pergunta, “Que processos fonológicos se encontram presentes nos registros das formas nominais da escrita dos alunos desta pesquisa?”, foi respondida através dos dados coletados, em que pudemos identificar dois processos fonológicos presentes na escrita dos alunos do 8º ano: a apócope (apagamento do -r final nos infinitivos) e a assimilação (assimilação da letra -d nas terminações -ndo, nos verbos no gerúndio). Nenhum fenômeno fonológico foi encontrado na forma nominal participípio.

Acreditamos, ainda, que a Proposta didático-pedagógica que elaboramos tenha contribuído de forma significativa para o aprimoramento da escrita culta dos discentes participantes desta pesquisa, principalmente, o das formas nominais do verbo. Ações como as desenvolvidas nesta pesquisa são capazes de fazer a diferença, na luta em que todos nós profissionais da área estamos envolvidos por um ensino, principalmente público, de qualidade.

A instituição *locus* desta investigação, apesar de auferir poucos recursos do Estado, por ser uma escola de pequeno porte, tem se esforçado, tenaz e constantemente, para obter êxito na formação de seus alunos. Porém, ainda, há um longo caminho a seguir para chegarmos à educação que desejamos para nossos aprendizes, sobretudo, no que tange ao ensino de língua materna.

Acreditamos que, nesse longo caminho, há que ser contemplada a formação continuada dos professores, porque, além de saírem da graduação despreparados para enfrentar o trabalho em sala de aula, a maioria encontra-se desatualizada, sem conhecimentos teóricos e práticos para ensinar a essa nova demanda de alunos que vem surgindo com a democratização do ensino, nos últimos anos, nas escolas brasileiras.

É importante dizer o quanto esta pesquisa foi significativa para nosso crescimento profissional, pois, através dela, pudemos construir conhecimentos sobre nossos próprios problemas profissionais, de forma a melhorar nossa prática. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) afirma que o que diferencia um professor pesquisador dos outros professores “é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências”. E foi o que sentimos neste processo, descobrimos muitos acertos, mas, também, erros enquanto docentes. Isso foi importante, esta conscientização sobre nossa prática, nos tornou capazes de buscar estratégias para superar nossas falhas, assim como pudemos apontar e compartilhar aquilo em que temos obtido resultados positivos, no nosso processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Ficou claro, para nós, que o professor que é capaz de associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, está pronto para aperfeiçoar-se profissionalmente, criando uma compreensão melhor de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo de interação com os educandos. Nessa perspectiva, esperamos que as análises e as reflexões teóricas feitas por nós, venham a instigar um ponto de partida para que outros profissionais da área busquem a solução dos problemas que o ensino de língua materna tem enfrentado.

Por fim, ressaltamos que este é um passo em direção à construção de um ensino produtivo de língua portuguesa. Desenvolver esta pesquisa-ação ajudou-nos a perceber que o trabalho em sala de aula precisa ser investigativo, contínuo e progressivo. Este trabalho não se exaure aqui.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete (Org.). **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 375 -382, jul.-set., 2005.

AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. São Paulo: HUCITEC/Brasília: INL, 1982.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; ARAÚJO, Aluiza Alves de. Uma fotografia sociolinguística da redução do gerúndio com base nos dados do atlas linguístico do Brasil. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 10, n. 16, p. 8-23, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/13700/9703>>. Acesso em: 17 set. 2016.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos. **A língua como instrumento de poder**. 2014. Disponível em: <<http://www.une.org.br/2014/11/marcos-bagno-a-lingua-como-instrumento-de-poder/>>. Acesso em: 25 maio 2016.

BARBOSA, Anagrey. **A segmentação e a juntura na escrita de alunos de Ensino Fundamental: É possível intervir?**. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros.

BARROS, João de. Gramática da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Propriedade da Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Biblioteca Nacional, 1540.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTO, Franciele. Chico Bento: a representação do caipira nos desenhos animados. In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2009. Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2804_1264.pdf.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASSIANI, Silvia Helena de Bortol; CALIRI, Maria Helena Larcher; PELÁ, Nilza Teresa. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 75-88, dez., 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104>. Acesso em 15 fev. 2018.

CAGLIARI, Luis Carlos. Leitura e alfabetização. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n.3, p. 6-20, 1982. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636645/4364>>. Acesso em: 11 maio 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos; GIOVANI, Fabiana. **Letras e Textos**. São Paulo: Paulistana, 2015.

CALLOU, Dinah. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, Ingedore. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 465- 493.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. **Delta**, v. 14, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300006>. Acesso em: 11 maio 2016.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDIDO, Antônio. **O caipira com Antonio Candido**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zm3Pz8qxqNA&sns=fb>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 8º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Domínios de Linguagem – Revista Eletrônica de Linguística*, v. 4, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em 15 fev. 2018.

CÓRIO, Maria de Lourdes del Fáveri. 2006. 176f. **O personagem “Chico Bento”, suas ações e seu contexto: um elo entre a tradição e a modernidade**. Dissertação (Mestrado), Marília.

COSTA, Geisa Borges da. **Reflexos pedagógicos da simplificação do gerúndio em estudantes do ensino fundamental**, 2008. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/geisaborges.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

COSTA, Geisa Borges da. **O apagamento do /r/ final na escrita de estudantes catuenses**. 2009. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/>. Acesso em: 17 set. 2016.

COSTA FILHO, Orando Antônio da. **Marcas de oralidade na escrita de alunos do Ensino Fundamental: Gênero Carta do Leitor**. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CYRANKA, Lucia. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso (Orgs). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 167-176.

D'ARC, Joana. **Difusão lexical na vibrante final**. 1992. Dissertação (Mestrado), LETRAS/UFRJ, Rio de Janeiro.

E-BIOGRAFIA. **Maurício de Sousa**. Disponível em: <http://www.e-biografias.net/mauricio_de_sousa>. Acesso em: 25 maio 2016.

ESCOLA ESTADUAL SÃO FRANCISCO. **Projeto Político-Pedagógico**. Ibiaí – MG, 2015.

EMPRESAS DE SUCESSO. **Como surgiu a história em quadrinhos da Turma da Mônica**. 2015. Disponível em: <<http://www.empresasdesucessos.com/2015/05/como-surgiu-historia-em-quadrinhos-da.html>>. Acesso em: 22 maio 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 9. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FRANCHI, Englê Pontes. **A redação na escola: e as crianças eram difíceis**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **O discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento**. 2008. 145f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FURNARI, Eva. **A Bruxinha Atrapalhada**. 22. ed. São Paulo: Global Editora, 2000.

G1. **Ibiaí**. 2018. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/grande-minas//videos/v/minhacidadeconhecaibiai>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

GAZETA DO POVO. **Estrutura precária afeta o ensino.** Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estrutura-precaria-afeta-o-ensino-3fqdq2npmd0u7ym8mvdgbeq6>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai.-jun., 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

GOOGLE IMAGENS. **Chico Bento.** 2016. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?rlz=enBR657B+bruxinha+atrapalhada&oq=a+bruxinha+a&gs>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GOOGLE IMAGENS. **Chico Bento.** 2016. Disponível em: <<https://www.google.com.br/tirinhas+do+chico+bento>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

GOOGLE IMAGENS. **Chico Bento.** 2016. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=tirinha+do+chico+bento+casa_enBR657BR658> Acesso em: 17 out. 2016.

GOOGLE IMAGENS. **Chico Bento.** 2016. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=tirinha+do+chico+bento+chamando+elevador_BR657BR65>. Acesso em: 17 out. 2016.

GOOGLE IMAGENS. **Chico Bento.** 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search_BR657BR658=1517>. Acesso em: 10 set. 2017.

GOOGLE IMAGENS. **Chico Bento.** 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=tirinha+do+chico+bento+meu+calo+ta+doendo&rlz=BR657BR658>. Acesso em: 09 out. 2017.

GOOGLE IMAGENS. **Chico Bento.** 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/imagem+do+chico+bento&rlz=BR657BR658>. Acesso em: 09 out. 2017.

GOOGLE IMAGENS. **Chico Bento.** 2017. Disponível em: https://www.google.com.br/imagem+do+chico+bento+mo_enBR657BR658. Acesso em: 09 out. 2017.

GOOGLE IMAGENS. **Chico Bento.** 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+de+chico+bento_enBR657BR65&biw=1517&bih=735>. Acesso em: 17 out. 2017.

GOOGLE IMAGENS. **Ibiaí**. 2018. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?rlz=1C2AVNG>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

GUIA DOS QUADRINHOS. **Chico Bento**. 2016. Disponível em: <[http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/chico-bento-\(franisco-antonio-bento\)/469](http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/chico-bento-(franisco-antonio-bento)/469)>. Acesso em: 22 maio 2016.

GUIA DOS QUADRINHOS. **Ângelo Agostini**. 2016. Disponível em: <www.guiadosquadrinhos.com/artista/nome/2951>. Acesso em: 25 out. 2016.

HOUAISS, Antônio. Sobre alguns aspectos da recuperação fonética. **Anais do Primeiro Congresso de Filologia Românica**. Rio de Janeiro: MEC, 1970, p. 25-38.

JORNADAS LITERÁRIAS. **Eva Furnari**. 2016. Disponível em: <<http://jornadasliterarias.upf.br/15jornada/index.php/autores/389-eva-furnari.html>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

JUNIOR, André. **A história da Turma da Mônica**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-historia-da-turma-da-monica/57936/>>. Acesso em: 22 maio 2016.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5. ed. São Paulo: Editora Afiliada, 1995.

KLEIMAN, Angela del Carmen Bustos Romero. **Preciso ensinar o letramento: não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **A mediação do professor na refacção do texto do aluno**, 2009. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Evandro%20Gon%C3%A7alves%20Leite.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 51. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MARRA, D.; MILANI, S. E. A gênese historiográfica linguístico-científica de Labov. **Linha D'Água**, n. 4, p. 139-161, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v24i1p139-161>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEECHAN, Robert Jonh. Figura. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/nelsonFPPereira/posts/1153274091368535>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MELO NETO, José Francisco de. **Pesquisa-Ação**: aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular. s. d. Disponível em: www.prac.ufpb.br. Acesso em: 17 mar. 2018.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Cristiane Aparecida Nunes Oliveira. **De Conceição da Extrema a Ibiaí**: a trajetória de uma cidade que vive à beira do Rio São Francisco. 2005. Monografia – Pós-Graduação *Lato-Sensu* em História do Brasil, Moderna e Contemporânea, Ibiaí.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Reanalizando o processo de cancelamento do (r) em final de sílaba. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 31-58, jul.-dez. 1997.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA** – Resultados, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 22 abr. 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIVA, Karina. **Uma breve história das histórias em quadrinhos no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://literatortura.com/2013/07/uma-breve-historia-das-historias-em-quadrinhos-no-brasil/>>. Acesso em: 22 maio 2016.

PIXTON. **A melhor maneira para criar quadrinhos**. 2017. Disponível em:<<https://www.pixton.com/br/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. **Projeto**. Disponível em:<http://www.cch.unimontes.br/profletras/images/arquivos/regulamentos/PROJETOfinal_do_PROFLETRAS.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Daniel Marra da; MILANI, Sebastião Elias. A gênese historiográfica linguístico-científica de Labov. **Revista Linha d'Água**, Goiás, n. 24 (1), p. 139-161, 2011.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Dulce Helena. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, Gilvan Mateus. **A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes**. 2014. 282f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set.-dez. 2005.

TUDO É HISTÓRIA. **Maurício de Sousa**. 2016. Disponível em: <<http://tudoehistoria.blogspot.com.br/2009/07/mauricio-de-sousa.html>>. Acesso em: 22 maio 2016.

TURMA DA MÔNICA. **Chico Bento**. 2016. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/chico-bento>>. Acesso em: 22 maio 2016.

UNIVERSO ONLINE. **Turma da Mônica**. 2016. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/chico-bento>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

VARIANTES DO BRASIL. **Resumo – Dialeto Caipira**. 2011. Disponível em: <<http://variantesdobrasil.blogspot.com.br/2011/06/o-dialeto-caipira-e-um-dialeto-da.html>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

WEB ARTIGOS. **A história da Turma da Mônica**. 2016. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-historia-da-turma-da-monica/57936/>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

WIKIPEDIA. **Turma do Chico Bento**. 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Turma_do_Chico_Bento>. Acesso em: 25 maio 2016.

WIKIPEDIA. **Chico Bento**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/File:Chico_Bento>. Acesso em: 12 jun. 2016

WIKIPEDIA. **Ibiaí**. 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ibia/File:MinasGerais_Municip_Ibiai.svg>. Acesso em: 14 mar. 2018.

YOUTUBE. **Gramática – Verbo**: as formas nominais. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LQVxdt8uKko>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A: CÓDIGOS DE CORREÇÃO PARA REFAÇÃO DE TEXTOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever.

Local: Escola Estadual São Francisco - **Disciplina:** Língua Portuguesa

Pesquisadora: Prof.^a Karina Rodrigues da Costa

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Aluno (a) **Turma:** 9º ano

ATIVIDADE 7: A refacção é fundamental na produção de bons textos

Códigos de correção para refacção de textos

CÓDIGO	TIPO DE DESVIO DA ESCRITA PADRÃO
TFO	Escrever do jeito que fala.
UIL	Escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra, quando a ortografia usa outra letra.
HIPER	Tentar escrever a palavra da forma mais correta possível, de acordo com a ortografia oficial e acaba fazendo correções que não existem.
FL	Deixar de escrever uma determinada letra na palavra.
AL	Acrescentar letras que não existem em determinadas palavras.
JUNT	Juntar duas ou mais palavras, formando uma só.
SEGM	Separar a palavra, transformando-a em duas.
FET	Escrever a palavra em letra cursiva, de forma que outra pessoa não consegue identificar o que foi escrito.
UIMA	Uso inadequado de letra maiúscula.
UIMI	Uso inadequado de letra minúscula.
ACENT	Uso inadequado do acento gráfico.
PONT	Uso inadequado da pontuação.
OS	Problemas de ordem sintática no texto.

Fonte: Códigos elaborados pela Pesquisadora (2017)¹⁹.

¹⁹ Quadro baseado na tabela de categorização dos “erros” proposta por Cagliari (1989).

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA O RESPONSÁVEL PELO ALUNO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PESQUISA: "DO POPULAR PARA O FORMAL: Aprimoramento da escrita de alunos do Ensino Fundamental II, através da refacção de textos do Chico Bento"

ORIENTADORA: Professora Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho

MESTRANDA: Karina Rodrigues Da Costa

LOCAL: Escola Estadual São Francisco – Ibiaí/MG

DISCIPLINA: Língua Portuguesa – Professora: Karina Rodrigues da Costa

DATA: 23/05/2016

QUESTIONÁRIO N° 2 – Responsável por Aluno(a)

Nome: _____

_____ Código: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Localidade: () Zona Urbana () Zona Rural

QUESTÃO 01 – Qual é sua relação com o(a) aluno(a):

- A. () mãe
- B. () pai
- C. () avó
- D. () avô
- E. () tia
- F. () tio
- G. () madrasta
- H. () padrasto
- I. () outro

QUESTÃO 02 – Em relação à sua escolaridade:

- A. () cursei pelo menos até a antiga 4 série
- B. () cursei pelo menos até a antiga 8 série
- C. () cursei pelo menos até o antigo segundo grau
- D. () tenho curso superior
- E. () tenho especialização
- F. () tenho mestrado
- G. () tenho doutorado
- H. () nunca frequentei a escola

QUESTÃO 03 – A renda total de sua família representa cerca de:

- A. () um salário mínimo
- B. () entre dois e três salários
- C. () entre quatro e sete salários

D. () mais do que sete salários

E. () não sei

QUESTÃO 04 – Em sua casa há:

- A. () geladeira
- B. () fogão
- C. () biblioteca (livros)
- D. () carro
- E. () computador sem acesso à internet
- F. () computador com acesso à internet
- G. () televisão
- H. () rádio
- I. () máquina de lavar roupa
- J. () tanquinho
- K. () moto
- L. () televisão a cabo
- M. () bicicleta

QUESTÃO 05 – Na sua casa há:

- A. () banheiro fora da casa
- B. () banheiro dentro da casa
- C. () um quarto
- D. () dois quartos
- E. () três quartos
- F. () mais de três quartos

QUESTÃO 06 – Quantas pessoas dormem no quarto junto com você:

- A. () nenhuma
- B. () uma
- C. () duas
- D. () três
- E. () mais de três

QUESTÃO 07 – Quando você está em casa, quanto tempo você fica na televisão:

- A. uma hora
- B. duas horas
- C. entre duas e três horas
- D. mais de três horas
- E. nenhuma das opções

QUESTÃO 08 – Você geralmente:

- A. vai ao teatro
- B. vai ao cinema
- C. assiste à televisão
- D. acessa a internet
- E. não realizo essas atividades

QUESTÃO 09 – Com que frequência você lê jornal:

- A. sempre
- B. de vez em quando
- C. nunca leio, pois minha comunidade não possui jornais

QUESTÃO 10 – Com que frequência você lê revistas em geral:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio, pois na minha comunidade não temos acesso à revistas

QUESTÃO 11 – Com que frequência você lê revistas de celebridade, novelas, seriados:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

QUESTÃO 12 – Com que frequência você lê algo da internet:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

QUESTÃO 13 – Com que frequência você lê livros (literários: romance, aventura):

- A. sempre
- B. uma vez ao ano
- C. duas vezes ao ano
- D. três vezes ao ano
- E. mais de três vezes ao ano
- F. nunca leio

QUESTÃO 14 – Com que frequência você lê a bíblia:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

QUESTÃO 15 – O que você geralmente lê é por:

- A. indicação do filho
- B. indicação de outro membro da família
- C. indicação do vizinho
- D. vontade própria
- E. nenhuma das opções

QUESTÃO 16 – Com que frequência você vai a uma biblioteca:

- A. sempre
- B. uma vez na semana
- C. duas vezes na semana
- D. mais de duas vezes na semana
- E. nunca vou

QUESTÃO 17 – Com que frequência você vai à biblioteca da escola do(a) aluno(a):

- A. sempre
- B. uma vez na semana
- C. duas vezes na semana
- D. mais de duas vezes na semana
- E. nunca vou

QUESTÃO 18 – Em relação aos estudos do(a) aluno(a), geralmente você:

- A. ajuda sempre
- B. ajuda de vez em quando
- C. não ajuda
- D. não ajuda, mas paga professor particular

QUESTÃO 19 – Em relação ao (à) aluno(a), você:

- A. incentiva-o(a) a estudar
- B. não o(a) incentiva a estudar
- C. acha o estudo desnecessário
- D. fala que é bobagem estudar
- E. não fala nada sobre o estudo, apenas manda o(a) aluno(a) para a escola

QUESTÃO 20 – Você controla o tempo que o(a) aluno(a) se dedica aos estudos fora da escola:

- A. sim.
B. não

QUESTÃO 21 – Em relação à escola, você:

- A. vai com muita frequência
B. vai com pouca frequência
C. vai apenas quando solicitado pelo professor ou diretor
D. nunca vai à escola, mas liga para conversar com o diretor ou professor
E. nunca vai à escola e nem liga para conversar com o diretor ou professor

QUESTÃO 22 – Você:

- A. conversa muito com o(a) aluno(a) sobre o que ocorre na escola
B. pouco conversa com o(a) aluno(a) sobre o que ocorre na escola
C. nunca conversa com o(a) aluno(a) sobre o que ocorre na escola

QUESTÃO 23 – Você:

- A. sabe ler e escrever muito bem
B. Sabe ler e escrever com dificuldade
C. não sabe ler e escrever
D. sabe apenas ler
E. sabe apenas escrever

QUESTÃO 24 – Você:

- A. incentiva o(a) aluno(a) a ler
B. não incentiva o(a) aluno(a) a ler
C. não incentiva o(a) aluno(a) a ler e acha a leitura pouco importante
D. incentiva o(a) aluno(a) a ler e acha a leitura muito importante

QUESTÃO 25 – Você se considera:

- A. excelente responsável pelo(a) aluno(a)
B. bom responsável pelo(a) aluno(a)
C. um razoável responsável pelo(a) aluno(a)
D. péssimo responsável pelo(a)

QUESTÃO 26 – Você:

- A. geralmente lê para o(a) aluno(a)
B. pouco lê para o(a) aluno(a)
C. nunca lê para o(a) aluno(a)

QUESTÃO 27 – Você:

- A. sempre escreve textos
B. escreve textos de vez em quando
C. nunca escreve textos

QUESTÃO 28 – Você:

- A. não incentiva o(a) aluno(a) a escrever
B. não incentiva o(a) aluno(a) a escrever e acha a escrita pouco importante
C. incentiva o(a) aluno(a) a escrever
D. incentiva o(a) aluno(a) a escrever e acha a escrita muito importante

QUESTÃO 29 – Quando você acessa a internet, você o faz:

- A. na rede WIFI em casa
B. na rede WIFI em outros lugares
C. pelo meu celular
D. pelo celular ou computador de amigos ou vizinhos
E. através da LANHOUSE da cidade
F. não tenho acesso à internet

QUESTÃO 30 – Você considera a sua comunidade:

- A. um lugar bom para se viver e criar os filhos
B. um lugar bom para se viver, mas com poucas oportunidades de trabalho e estudo.
C. um lugar ruim para se viver, se pudesse me mudaria daqui

QUESTÃO 31 – Você considera a escola em que o(a) aluno(a) estuda:

- A. de ótima qualidade, com excelentes professores
B. de boa qualidade com alguns professores bons
C. de má qualidade, com péssimos professores.

QUESTÃO 32 – Você manda o(a) aluno(a) para a escola porque:

- A. considera a escola importante para a aquisição de conhecimentos e para o futuro do(da) aluno(a)
B. é obrigado por lei.

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PERFIL DO ALUNO



PESQUISA: "DO POPULAR PARA O FORMAL: Aprimoramento da escrita de alunos do Ensino Fundamental II, através da refacção de textos do Chico Bento"

ORIENTADORA: Professora Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho

MESTRANDA: Karina Rodrigues Da Costa

LOCAL: Escola Estadual São Francisco _ Ibiaí/MG

DISCIPLINA: Língua Portuguesa – Professora: Karina Rodrigues da Costa

DATA: 23/05/2016

QUESTIONÁRIO Nº 1 – Perfil do aluno

Nome (código): _____

Gênero: () Masculino () Feminino Idade: _____

Localidade: () Zona Urbana () Zona Rural

01 – Com quantas pessoas você mora:

- A. () com mais 1 pessoa
- B. () com mais 2 pessoas
- C. () com mais 3 pessoas
- D. () com mais 4 pessoas
- E. () com mais 5 pessoas
- F. () com mais de 5 pessoas

02 – Você mora com :

- A. () pai
- B. () mãe
- C. () irmão
- D. () tio
- E. () tia
- F. () avô
- G. () avó
- H. () padrasto
- I. () madrasta
- J. () outro tipo de parente
- K. () outro

03 – Quem é o responsável por você ?

- A. () pai
- B. () mãe
- C. () irmão
- D. () tio
- E. () tia
- F. () avô
- G. () avó
- H. () padrasto
- I. () madrasta
- J. () outro tipo de parente
- K. () outra pessoa que não seja da família

04– Você trabalha ?

- A. () Sim . Com o quê ?

- B. () Não

05 – A renda total de sua família representa cerca de:

- A. () um salário mínimo
- B. () entre dois e três salários
- C. () entre quatro e sete salários
- D. () mais do que sete salários
- E. () não sei

06 – Em sua casa há:

- A. () geladeira
- B. () fogão
- C. () biblioteca (livros)
- D. () carro
- E. () computador sem acesso à internet
- F. () computador com acesso à internet
- G. () televisão
- H. () rádio
- I. () máquina de lavar roupa
- J. () tanquinho
- K. () moto
- L. () televisão a cabo
- M. () bicicleta

07 – Na sua casa há:

- A. () banheiro fora
- B. () banheiro dentro
- C. () um quarto
- D. () dois quartos
- E. () três quartos
- F. () mais de três quartos

08 – Quantas pessoas dormem no quarto junto com você:

- A. () nenhuma
- B. () uma

- C. duas
- D. três
- E. mais de três

09 – Fora da escola, quanto tempo você se dedica aos estudos?

- A. menos de uma hora
- B. uma hora
- C. duas horas
- D. entre duas e três horas
- E. mais de três horas
- F. nenhum tempo

10 – O(s) responsável(is) por você define algum tempo para você estudar?

- A. sim
- B. não

11 – Quando você chega em casa, quanto tempo você fica na televisão, na internet ou em jogos eletrônicos?

- A. menos de uma hora
- B. uma hora
- C. duas horas
- D. entre duas e três horas
- E. mais de três horas
- F. nenhuma das opções

12 – Você geralmente:

- A. vai ao teatro
- B. vai ao cinema
- C. assiste à televisão
- D. acessa a internet
- E. não realizo essas atividades

13 – Com que frequência você lê jornal:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

14 – Com que frequência você lê revistas em geral:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

16 – Com que frequência você lê histórias em quadrinhos:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

17 – Com que frequência você lê algo da internet:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

18 – Com que frequência você lê livros em geral:

- A. sempre
- B. uma vez ao ano

- C. duas vezes ao ano
- D. três vezes ao ano
- E. mais de três vezes ao ano
- F. nunca leio

19 – Com que frequência você lê livros de literatura infanto-juvenil:

- A. sempre
- B. uma vez ao ano
- C. duas vezes ao ano
- D. três vezes ao ano
- E. mais de três vezes ao ano
- F. nunca leio

20 – Com que frequência você lê a bíblia:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

21 – O que você geralmente lê é por:

- A. indicação de algum membro da família
- B. indicação de algum colega
- C. indicação do professor
- D. vontade própria
- E. sentir-se obrigado
- F. nenhuma das opções

22 – Com que frequência você vai a uma biblioteca:

- A. sempre
- B. uma vez na semana
- C. duas vezes na semana
- D. mais de duas vezes na semana
- E. nunca vou

23 – Com que frequência você vai à biblioteca da escola:

- A. sempre
- B. uma vez na semana
- C. duas vezes na semana
- D. mais de duas vezes na semana
- E. nunca vou

24 – Quando você vai à biblioteca da escola, você geralmente:

- A. vai pedir algum material emprestado que não seja livro
- B. vai pedir livro didático e livro para leitura emprestado
- C. vai pedir apenas livro didático
- D. vai pedir apenas livro para leitura
- E. vai assistir a filmes
- F. nenhuma das opções

25 – Sobre seus estudos fora da escola, geralmente você:

- A. não tem ajuda
- B. é ajudado por algum familiar
- C. é ajudado por professor particular
- D. é ajudado por colega
- E. é ajudado por outra pessoa

26 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:

- A. incentiva(m) você a estudar
- B. não incentiva(m) você a estudar
- C. acha(m) o estudo desnecessário
- D. fala(m) que é bobagem estudar
- E. não fala(m) nada sobre o estudo, apenas mandam você para a escola

27 – A(s) pessoa(s) responsável(veis) por você, em relação à escola:

- A. vai(vão) com muita frequência
- B. vai(vão) com pouca frequência
- C. nunca vai(vão) à escola, mas ligam para conversar com o diretor ou professor
- D. nunca vai(vão) à escola e nem ligam para conversar com o diretor ou professor

28 – A(s) pessoa(s) responsável(veis) por você:

- A. conversam muito com você sobre o que ocorre na escola
- B. pouco conversam com você sobre o que ocorre na escola
- C. nunca conversam com você sobre o que ocorre na escola

29 – A(s) pessoa(s) responsável(veis) por você:

- A. sabe(m) ler e escrever muito bem
- B. não sabe(m) ler e escrever
- C. uma sabe ler e escrever e a outra não sabe ler e escrever
- D. nenhuma das opções

31 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:

- A. geralmente lê(leem)
- B. pouco lê(leem)
- C. nunca lê(leem)

32 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:

- A. geralmente lê(leem) para você
- B. pouco lê(leem) para você
- C. nunca lê(leem) para você

34 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:

- A. não incentiva(m) você a escrever
- B. não incentiva(m) você a escrever e acha(m) a escrita pouco importante
- C. incentiva(m) você a escrever
- D. incentiva(m) você a escrever e acha(m) a escrita muito importante

36 – Você se considera:

- A. estudioso(a)
- B. pouco estudioso(a)

C. nem um pouco estudioso(a)

37 – Você já repetiu de ano?

- A. sim. Quantas vezes?

B. não

38 – Você frequenta a escola porque:

- A. seus pais o obrigam
- B. para ter um futuro melhor
- C. por causa dos colegas
- D. por causa da merenda

40 – Você é feliz com a vida que tem? Se pudesse, mudaria alguma coisa nela?

41 – Você gosta da sua escola? Acha que ela precisa mudar alguma coisa? O quê?

42 – O que você acha do modo como você utiliza a língua portuguesa?

43 – O que você acha que pode ser feito para melhorar a sua escrita?

APÊNDICE D: LISTA DAS REVISTAS EM QUADRINHOS UTILIZADAS NA PESQUISA

- CHICO BENTO, **Almanaque do Chico Bento**. São Paulo: Panini Brasil, n. 58, 2016.
- CHICO BENTO, **Aventura no campo**. São Paulo: Panini Brasil, n. 65, 2012.
- CHICO BENTO, **Chico Bento**. São Paulo: Editora Globo, n. 304, 1998.
- CHICO BENTO, **Chico Bento**. São Paulo: Editora Globo, n. 312, 1999.
- CHICO BENTO, **Chico Bento**. São Paulo: Editora Globo, n. 327, 1999.
- CHICO BENTO, **Chico Bento**. São Paulo: Editora Globo, n. 420, 2003.
- CHICO BENTO, **Chico Bento**. São Paulo: Editora Globo, n. 447, 2005.
- CHICO BENTO, **Coisas estranhas**. São Paulo: Panini Brasil, n. 21, 2017.
- CHICO BENTO, **A sineta da vaca braba**. São Paulo: Panini Brasil, n. 64, 2012.
- CHICO BENTO, **Diversão na roça**. São Paulo: Panini Brasil, n.18, 2016.
- CHICO BENTO, **Dia de gincana**. São Paulo: Panini Brasil, n. 1, 2015.
- CHICO BENTO, **Dorme na rede**, acorda no chão! São Paulo: Panini Brasil, n. 16, 2016.
- CHICO BENTO, **Genesinho tem um unicórnio**. São Paulo: Panini Brasil, n. 68, 2012.
- CHICO BENTO, **Lendas da roça**. São Paulo: Panini Brasil, n.12, 2015.
- CHICO BENTO, **No seu lugar**. São Paulo: Panini Brasil, n. 24, 2017.
- CHICO BENTO, **O casamento da Rosinha**. São Paulo: Panini Brasil, n. 23, 2017.
- CHICO BENTO, **O invasor**. São Paulo: Panini Brasil, n. 25, 2017.
- CHICO BENTO, **O mentiroso**. São Paulo: Panini Brasil, n. 16, 2008.
- CHICO BENTO, **O mistério do homem sem cabeça**. São Paulo: Panini Brasil, n. 62, 2012.
- CHICO BENTO MOÇO, **Um novo começo**: Panini Brasil, n. 1, 2013.
- CHICO BENTO, **Um marco histórico da publicação no Brasil**, n. 19, 2016.
- CHICO BENTO, **Um papai noel diferente**. São Paulo: Panini Brasil, n. 20, 2016.
- CHICO BENTO, **Uma pequena história do sítio**. São Paulo: Panini Brasil, n. 52, 2011.

ANEXOS

ANEXO A: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS

Normas para transcrição de entrevistas gravadas		
Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma abordagem fonológica das formas nominais na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: Chico Bento aprende a escrever

Pesquisador: Karina Rodrigues Da Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59410716.5.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.790.025

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa baseada na pesquisa-ação. Inicialmente será realizada uma observação casual, que se constitui na fase exploratória, ou seja, serão determinados, o campo de investigação, a expectativa dos participantes e suas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, a partir das observações feitas, será formulado o problema a ser investigado. Definido o tema, será determinado o problema prático e área de conhecimento dos seres tratados. Também serão construídas hipóteses a serem comprovadas ou refutadas, na conclusão das análises dos resultados, e, a partir dessas hipóteses, estabelecidos, também, alguns objetivos a serem alcançados, ao final do trabalho. Após definidos tema e objetivos, os pesquisadores darão atenção aos principais problemas que foram desencadeadores desta pesquisa, no caso, os problemas de escrita dos alunos do 8º ano Y da Escola Estadual São Francisco, do Ensino Fundamental II. Depois dessa etapa, o próximo passo será a realização de seminários, explicitando aos discentes os problemas diagnosticados e propondo sugestões de intervenções a serem feitas, a fim de realizar uma possível transformação dentro da situação observada. Posteriormente serão coletados dados e amostras através de questionários aplicados para os alunos, objetos deste estudo, e também para os pais ou responsáveis, com o intuito de delinear o perfil dos sujeitos desta

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.790.025

pesquisa científica. A partir dessa coleta de dados, serão feitas a análise e a interpretação dos resultados obtidos e será criado um plano de ação para tentar solucionar o problema identificado na pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Descrever a realização das formas nominais na escrita dos alunos do 8º Ano Y da Escola Estadual São Francisco, no município de Ibiai/MG.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Poderá gerar desconforto em relação ao tempo despendido para a sua realização, no entanto havendo qualquer desconforto ou constrangimento, o aluno poderá sair, a qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Benefícios: Melhorar a escrita de alunos do Ensino Fundamental II, bem como criar metodologias que possam contribuir de forma eficaz no ensino da Língua Portuguesa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante que poderá aprimorar a escrita dos alunos do 8º ano da Escola Estadual São Francisco, no município de Ibiai/MG erradicando ou diminuindo os problemas identificados bem como propor metodologias de ensino da Língua Portuguesa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com