



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



INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: GÊNERO CONTO

IZABEL CRISTINA SOARES RIBEIRO MUNIZ

Montes Claros - MG
2015



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



INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: GÊNERO CONTO

Dissertação apresentada à banca examinadora
do Programa do Mestrado Profissional em
Letras-PROFLETRAS- Universidade Estadual
de Montes Claros. Professora orientadora: Dra.
Maria Alice Mota.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos
Linha de pesquisa: Leitura e produção textual:
diversidade social e práticas docentes.

Montes Claros - MG
2015

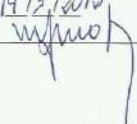


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



IZABEL CRISTINA SOARES RIBEIRO MUNIZ

INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA DOS ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: GÊNERO CONTO

Liberado em 14/12/2015
Assinatura 

Montes Claros- MG
2015

M963i Muniz, Izabel Cristina Soares Ribeiro.
Influência da oralidade na escrita dos alunos do ensino fundamental
[manuscrito] : gênero conto / Izabel Cristina Soares Ribeiro Muniz. –
Montes Claros, 2015.
110 f. : il.

Bibliografia: f. 76-78.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -
Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/
Profletras, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota.

1. Marcas de oralidade. 2. Escrita. 3. Língua portuguesa. I. Mota,
Maria Alice. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV.
Título: Gênero conto.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



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



IZABEL CRISTINA SOARES RIBEIRO MUNIZ

Influência da oralidade na escrita dos alunos do ensino fundamental: gênero conto

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota – Orientadora (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Maria Ieda Almeida Muniz (UTFPR)

Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

Montes Claros, 07 de agosto de 2015.

“Todos os valores se quebram se a letra ou as letras mortas substituem a palavra, que só se expressa em vozes vivas.”

(José Bergamin)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por proporcionar-me força, coragem, saúde e luz para realização deste trabalho.

À minha família: Vanderlei, Lázaro, Letícia e Larissa, pelo apoio e amor incondicional.

Às professoras Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho e Dra. Érica Queiroz, componentes da banca de Qualificação, pelas observações e contribuições teóricas que contribuíram para a finalização deste estudo.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Alice Mota, por ter aceitado orientar-me, pela grande competência, pela compreensão em relação às minhas dificuldades e pela presteza para o traçado de caminhos seguros.

Às professoras do Mestrado - PROFLETRAS: Socorro Coelho, Fábiana Vieira, Maria Clara Maciel, Ilca Vieira, Carla Roselma, Rita de Cássia Dionísio pelas aulas reveladoras que me possibilitaram refletir, através das teorias, sobre a minha prática docente.

À coordenadora do Mestrado – PROFLETRAS –, professora Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho, pela seriedade e competência na condução do Mestrado.

A CAPES, pela bolsa concedida que foi de muita valia durante os estudos.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pela dispensa ao trabalho para que eu pudesse dedicar-me ao mestrado.

À Escola Estadual Joaquim de Freitas pelo apoio e incentivo no desenvolvimento da pesquisa e do projeto de intervenção.

RESUMO

Nas fases iniciais do processo de aquisição da escrita, é provável que a criança escreva como fala, ou que apresente influências da fala na escrita, mas esse fenômeno ainda permanece na segunda fase do Ensino Fundamental. Partindo dessa proposição, nesta pesquisa, o nosso objetivo é investigar a influência da oralidade na escrita de alunos do 8.º ano do Ensino Fundamental. Para isso, tomamos como referencial teórico-metodológico as perspectivas variacionista e interacionista, trabalhando com autores que trazem discussões pertinentes sobre o assunto (Marcuschi, Soares, Bortoni-Ricardo, entre outros). O *corpus* da pesquisa é constituído por um total de 21 (vinte e um) textos de alunos do 8.º ano da E. E. Joaquim de Freitas, situada no município de Espinosa, localizado na mesorregião norte de Minas Gerais. Através de análise predominantemente qualitativa, foram identificadas e categorizadas as ocorrências de marcas de oralidade na escrita dos alunos informantes. O resultado da análise mostrou que esses alunos selecionam ideias e conseguem transmitir uma mensagem, embora apresentem dificuldades em escrever sobre determinado tema com domínio da escrita, precisando recorrer frequentemente ao banco de dados de sua linguagem oral usual. Esses resultados parciais serviram como diagnóstico para dar continuidade à pesquisa e à elaboração do projeto de intervenção que se propôs neste trabalho. O resultado final dessa pesquisa levou-nos a entender que os fenômenos linguísticos ocorridos nos textos dos alunos pesquisados são resultantes tanto da variação linguística geográfica das diversas comunidades rurais e urbanas, como também da cultura de ensino de língua portuguesa disseminada na escola.

Palavras-chave: marcas de oralidade; escrita; educação básica, língua portuguesa

ABSTRACT

In the early stages of writing acquisition process, it is likely that the child writes as you speak, or that present influences of speech in writing, but this phenomenon remains the second stage of primary education. Leaving from this proposition, in this research, our aim is to investigate the influence of orality in the writing of students of the 8th grade of elementary school. For this, we take as theoretical framework the variationist and interactional perspectives, working with authors who bring relevant discussion abouton the subject (Marcuschi, Smith, Bortoni-Ricardo, among others). The corpus of the research is consisted for a total of 21(twenty-one) texts of students of the 8th grade of E.E Joaquim de Freitas, in the municipality of Espinosa, located in the north of Minas Gerais mesoregion. Althroughout predominantly qualitative analysis, have been identified and categorized occurrences of orality marks in writing informants. The result of the analysis showed that these students select ideas and get to convey a message, although they have difficulties in writing about certain topic with domain of writing, needing resort often to the database from its usual oral language. These partial results served as a diagnostic to continue the research and development of the intervention project that is proposed in this paper. The end result of this research led us to understand that the linguistic phenomena that occur in the texts of the students surveyed are the result of both geographic linguistic variation of the various rural and urban communities, as well as the widespread Portuguese language teaching culture at school.

Key words: orality marks; writing; basic education, portuguese language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Mapa Localização de Espinosa – MG.....	46
FIGURA 2 - Localização de Espinosa em Minas Gerais.....	46
FIGURA 3 - Vídeo Chico Bento.....	67
DIAGRAMA 1 - Tipos de normas.....	19
DIAGRAMA 2 - Fluxo das ações.....	44
QUADRO 1 - Dicotomias estritas.....	17
QUADRO 2 - Visão culturalista.....	17
QUADRO 3 - A perspectiva variacionista.....	18
QUADRO 4 - A perspectiva sociointeracionista.....	23
QUADRO 5 - Relação fala e escrita.....	24
QUADRO 6 - Dicotomia fala e língua: Saussure.....	25
QUADRO 7 - Categorias: Cagliariare	36
QUADRO 8 - Grafia das sibilantes.....	37
QUADRO 9 - Marcas da Oralidade na escrita.....	38
QUADRO 10 - Análise de Erros: Oliveira.....	39
QUADRO 11 - Marcas da oralidade no <i>corpus</i> da pesquisa.....	56
QUADRO 12 - Expressões orais dos alunos pesquisados.....	57

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- N.º de alunos por modalidade/nível de ensino.....	47
TABELA 2 - Índice do IDEB nos anos finais do ensino fundamental.....	48
TABELA 3 - Taxa de aprovação do ensino fundamental	48
TABELA 4 - Taxa de reprovação do ensino fundamental.....	48
TABELA 5 - Taxa de abandono do ensino fundamental.....	49
TABELA 6 - Taxa de aprovação do ensino médio.....	49
TABELA 7 - Taxa de reprovação do ensino médio.....	49
TABELA 8 - Taxa de abandono do ensino médio.....	49
TABELA 9 - Resultado da Prova Brasil de Língua Portuguesa.....	50
TABELA 10 - Perfil socioeconômico dos informantes.....	53
TABELA 11 - Grafia das sibilantes.....	55
TABELA 12 - Outras marcas de oralidade.....	58
TABELA 13 - Fenômenos de hipercorreção.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DIAG. -Diagrama

QUAD. -Quadro

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB -Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LA -Linguística Aplicada

PIP -Projeto de Intervenção pedagógica

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA	11
1 REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1 Oralidade e letramento	14
1.2 A oralidade e a escrita na sociedade.....	15
1.3 Oralidade e escrita em diferentes perspectivas teóricas	16
1.4 A Relação Fala e Escrita: Aspectos Relevantes	24
1.5 Os indicadores da relação oralidade e escrita.....	30
1.6 A influência da oralidade na aquisição da escrita	31
1.7 A Oralidade e a Escrita como objetos de estudo	31
1.8 Os gêneros textuais.....	33
1.9 Variações Fonéticas e Morfossintáticas: Reflexos na escrita.....	35
2 O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO	40
2.1 Diferença entre transcrição e retextualização.....	41
2.2 Variáveis intervenientes no processo de retextualização	43
3. METODOLOGIA.....	45
3.1 O lócus da pesquisa	45
3.2 A coleta dos dados.....	54
4 ANÁLISE	55
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	61
5.1 Trabalhando as variedades linguísticas	61
5.2 Retextualizando o conto	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APÊNDICE A – Intervenção- Fotos.....	79
ANEXO A – Conto “O Gato Preto”	88
ANEXO B - Questionário.....	94
ANEXO C – Ficha Social.....	96
ANEXO D - Convite.....	97
ANEXO E - Atividade de Retextualização.....	98

ANEXO F - Atividade de Intervenção 1.....	100
ANEXO G - Atividade de Intervenção 2.....	102
ANEXO H - Termo de Consentimento.....	107

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

O presente estudo analisa a interferência da oralidade na escrita do gênero textual conto, dos alunos do 8.º ano de escolaridade da E. E. Joaquim de Freitas, localizada no município de Espinosa-MG, tendo em vista a perspectiva teórica interacionista.

O objetivo precípuo desse estudo é responder aos seguintes questionamentos: i) Em que medida a oralidade interfere na produção escrita (gênero conto), dos alunos do 8.º ano da E. E. Joaquim de Freitas? ii) Que tipos de ações metodológicas poderiam minimizar a questão dessas interferências? Para responder a esse primeiro questionamento, foram tomados pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação e do Interacionismo, lançando mão da análise qualitativa. E, para responder ao segundo questionamento, buscamos os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (LA), por ser uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista. (MOITA LOPES, 1996, p. 22,23).

Para a primeira fase do estudo a que chamamos de “diagnóstica”, analisamos uma amostra composta de 21(vinte e um) textos colhidos através da estratégia metodológica da *retextualização*, Marcuschi (2001), proposta que, de acordo com esse autor, é um recurso que se usa no dia a dia, basta querer transmitir uma notícia a um amigo, escrever a alguém relatando sobre um fato acontecido, que já se estará submetido a operações sociodiscursivas complexas.

A atividade de retextualização permitiu verificar a maturidade linguística dos alunos, tendo em vista as especificidades do texto escrito. Para a referida atividade, foi usado o conto de mistério *O gato Preto*, de Edgar Allan Poe (Anexo A). A escolha do gênero textual conto justifica-se pelo fato de ser uma narrativa de tradição oral. Historicamente, somente no século XIX, com o surgimento da imprensa é que o conto passou para a tradição do registro escrito, e a ser considerado como literatura.

Cumprir informar que o processo de retextualização encontra-se descrito no referencial teórico-metodológico desta pesquisa. Para a realização do estudo, foram considerados, especificamente, os objetivos: (i) identificar as marcas de oralidade presentes

nos referidos textos; (ii) identificar fatores linguísticos e sociais que motivam a interferência da oralidade na escrita desses alunos e; (iii) elaborar projeto de intervenção que contemple estratégias metodológicas as quais possibilitem aos alunos refletir e traçar um paralelo, no sentido de verificar as especificidades da oralidade e da escrita, uma vez que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), os conteúdos de língua portuguesa devem ser articulados em torno de dois grandes eixos: o do *uso* da língua oral e escrita e o da *reflexão* sobre esses usos, já que se opera com a língua em condições e contextos bastante variados e, quando devidamente letrado passa-se do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade.

Esta pesquisa surgiu a partir de questionamentos feitos sobre as produções escritas dos alunos do 8.º ano de escolaridade da E. E. Joaquim de Freitas, nas quais se verifica acentuada presença de marcas características da fala, no que diz respeito à fonologia, à morfologia e à sintaxe, conforme se observa nos exemplos destacados abaixo, em trechos retirados da amostra.

(1)...Era uma **veis** um minino...

(2)...**aí** ele tinha um gato chamado Plutão, **aí** o homem chegou em casa **beberdo aí** o gato **tava** muito amoroso o gato começou a passa no meio da perna do homem **aí** o homem começou ficar com raiva **aí** pensou em matar o gato, **aí** ...

(3)...e ele teve uma ideia **sconder** ...

(4)...o minino foi **crecendu**...

(5)...o **home** chegou perto da casa...

(6)...as **pulisia** achou o corpo da mulher...

(7)...o home tava **bebo**...

(8)...que **ta** **contecendo**...

Ressaltamos que as marcas de oralidade registradas nos textos dos alunos não deveriam ocorrer no 8º ano e sim na primeira fase do ensino fundamental. Dessa forma, faz-se necessário repensar a prática de sala de aula, no sentido de criar estratégias metodológicas que suscitem reflexões acerca dos fenômenos linguísticos, para que esses alunos possam perceber as especificidades da oralidade e da escrita, tendo em vista o contexto social, para que se tornem pessoas que atuem de forma autônoma em relação aos seus discursos e que sejam,

assim, capazes de agir nas diversas práticas sociais como cidadãos na sociedade em que vivem.

Dessa forma, este nosso trabalho é fruto de algumas de nossas reflexões sobre o desenvolvimento da habilidade escritora dos nossos alunos no cotidiano das aulas de língua portuguesa.

Assim, esta nossa dissertação apresenta-se organizada da seguinte forma:

O primeiro capítulo trata do referencial teórico que norteia a pesquisa. Nas seções (1.1) a (1.7) desse capítulo, apresentamos as considerações teóricas sobre a Oralidade e a Escrita que servem de referencial para o nosso trabalho. Optamos por refletir, destacadamente, sob a ótica de Marcuschi (2001), por considerar que esse autor apresenta uma visão sistemática das relações entre fala e escrita e propõe um modelo operacional para o tratamento das estratégias para transposição da oralidade para a escrita, modelo esse em que subjaz um princípio geral: a não dicotomia das relações oralidade e escrita. Assim, na seção 1.1, abordamos a questão da oralidade e o processo de letramento; na seção 1.2, tratamos do tema oralidade e escrita na sociedade; na seção 1.3, explicitamos a questão da relação entre oralidade e escrita em diferentes perspectivas teóricas; na seção 1.4, especificamos os aspectos relevantes da relação fala e escrita; na seção 1.5, apresentamos alguns dos principais indicadores postulados pelos estudos que tratam da relação entre fala e escrita; na seção 1.6, apresentamos as proposições de alguns autores que tratam da questão da influência da oralidade na escrita; na seção 1.7, tratamos da oralidade e da escrita como objetos de estudo; na seção 1.8, abordamos a relação entre oralidade, letramento e gêneros textuais; na seção 1.9, explicitamos as variações fonéticas e morfosintáticas e os seus reflexos na escrita.

No segundo capítulo, apresentamos as etapas do modelo operacional de retextualização (Marcuschi (2001) para o tratamento das estratégias realizadas na passagem do texto falado para o escrito, sendo que, na seção 2.1, apontamos as variáveis intervenientes no processo de retextualização.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia que foi utilizada para a análise realizada.

No quarto capítulo, apresentamos a análise realizada.

O quinto capítulo, explicitamos a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida, tendo em vista a análise feita.

Por fim, tecemos as considerações finais sobre os resultados obtidos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico que norteia a nossa pesquisa. Conforme já afirmamos, nas seções (1.1) a (1.7), em que tratamos da relação entre oralidade e escrita, optamos por refletir, destacadamente, sob a ótica de Marcuschi (2001), por considerar que esse autor apresenta uma visão sistemática das relações entre fala e escrita e propõe um modelo operacional para o tratamento das estratégias para transposição da oralidade para a escrita em que subjaz um princípio geral: a não dicotomia das relações oralidade e escrita, ou seja, a oralidade e escrita se dão num *continuum* fundado nos próprios gêneros textuais, em que se manifesta o uso da língua nas interações cotidianas.

1.1 Oralidade e letramento

Primeiramente, fazendo uma retrospectiva histórica, o termo *letramento*, no Brasil, surgiu em meados de 1980 e só foi dicionarizado no começo do século XXI. Durante os mais de 500 anos de existência deste país, usou-se somente a palavra *alfabetização*, que ganhou um novo significado. Porém, de acordo com Frago (1993), analfabeto já não é quem não sabe ler e escrever, mas também aquele que, sabendo, é incapaz de compreender ou redigir um texto determinado.

É necessário ressaltar que o termo letramento é definido de acordo com cada vertente teórica. Soares (2010) diz que, do ponto de vista antropológico, letramento é definido como as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura. Já do ponto de vista linguístico, num sentido *lato*, a palavra letramento designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral, ou ainda que é um termo que remete para os aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas de escrita. Já do ponto de vista psicológico, designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos. Soares, ainda completa afirmando que letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita. Para essa autora, o letramento é, portanto, muito mais que alfabetizar, é ensinar alguém ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida desse alguém.

Dessa maneira, verifica-se que, para se compreender mais amplamente a questão do letramento, há que se levar em conta não somente a visão linguística do processo, mas também a visão antropológica, social, e psicológica, ou seja, o caráter interdisciplinar que envolve essa questão.

Em relação à oralidade e à escrita, Marcuschi (2001) registra que, antes dos anos 80, estudos consideravam a Oralidade e o Letramento como dicotômicos. Porém, com o passar dos anos e com o surgimento de novos estudos, essa concepção mudou. Esse autor define oralidade como

[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Também esse autor apresenta a sua definição de letramento:

O letramento envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas mais variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Assim, a oralidade e a escrita fazem parte das práticas sociais. O entendimento deve ser o de que a escrita não consegue reproduzir os fenômenos da oralidade, e que, de acordo com o contexto social de uso, as marcas da oralidade não poderão ser reproduzidas no texto escrito.

Dessa forma, há que se ter em vista que a oralidade está envolvida no processo de letramento, já que atividades como ouvir notícias de rádio ou outras que envolvem somente a modalidade oral são consideradas eventos de letramento.

1.2 A oralidade e a escrita na sociedade

Conforme se verifica, a fala e a escrita estão presentes em quase todas as práticas sociais do ser humano, seja em situações formais ou informais de comunicação, seja no trabalho, na escola, no dia a dia, na família, na vida burocrática e na atividade intelectual. Dessa forma, é função da escola possibilitar que os alunos possam participar de diversas práticas sociais que envolvem tanto a fala quanto a escrita. Assim, para cumprir o papel social

da escola no trabalho com oralidade e escrita, como professores de língua materna, devemos fazer as seguintes indagações: Que tipos de textos devemos selecionar? Como abordar as diversas práticas de leitura e escrita e inseri-las no contexto social? De que forma trabalhar as mídias?

Essa reflexão teórica é muito pertinente para o nosso trabalho, pois nos leva a questionar sobre o que estamos ensinando e como estamos ensinando, ou se estamos dando mais atenção à escrita em detrimento da oralidade.

1.3 Oralidade e escrita em diferentes perspectivas teóricas

1.3.1 Perspectiva das dicotomias

É certo que a fala difere da escrita. Ninguém fala do jeito que escreve, ou seja, a oralidade não segue a normatização da escrita. Marcuschi (2001, p. 17) destaca que "Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia". São as práticas sociais que envolvem o uso da língua escrita e falada, que determinam o lugar, o papel e o grau de relevância dessas práticas na sociedade. Ainda segundo Marcuschi(2001, p. 35), "postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa". Para o autor, tanto oralidade quanto escrita permitem a construção de textos coerentes e coesos, ambas permitem raciocínios abstratos, exposições formais e informais e variações estilísticas, sociais e dialetais.

A distinção entre fala e escrita que Marcuschi (2001) faz contempla, em particular, aspectos formais, estruturais e semiológicos, ou seja, os modos de representar a língua em sua condição de código. Mas afirma que não é possível analisar as relações entre língua falada e língua escrita centrando-se apenas no código linguístico, por isso defende que fala e escrita são distintas em relação às modalidades de uso da língua. Dessa forma, para o autor, não se pode tratar a fala e a escrita como formas textuais dicotômicas, e que é a partir na *norma culta* que conhecemos as dicotomias que dividem a língua escrita e a língua falada. A perspectiva da dicotomia estrita considera a fala como o lugar do erro e caos gramatical, tomando a escrita como lugar da norma e do bom uso da língua. Marcuschi ressalta que essa visão é

inconveniente e deve ser rejeitada. Vejam-se, no QUAD. 1, as dicotomias estritas às quais se refere o autor.

QUADRO 1
Dicotomias estritas

Fala	versus	Escrita
Contextualizada		descontextualizada
Dependente		autônoma
Implícita		explícita
redundante		condensada
não planejada		planejada
imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Fonte: (MARCUSCHI, 2001. p. 27).

Observa-se que a perspectiva da dicotomia estrita é muito difundida nos livros didáticos e apresenta uma concepção *imanentista*. Esta deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se encontram em uso hoje. Essa visão sugere uma separação entre forma e conteúdo, tomando a língua como um sistema de regras, o qual possibilita que o ensino da língua seja tomado como o ensino de regras gramaticais. Além disso, atribui à fala uma menor complexidade, e à língua, uma maior complexidade.

1.3.2 A perspectiva da fenomenologia culturalista

Uma outra tendência citada por Marcuschi (2001) é a *fenomenológica*, de caráter culturalista. Essa tendência faz análises de cunho cognitivo, antropológico ou social do fenômeno da escrita e seus efeitos na maneira como se organiza e se produz o conhecimento. O interesse, nessa perspectiva, é identificar as mudanças ocorridas nas sociedades em que se introduziu o sistema de escrita. Vejam-se, no QUAD. 2, as características centrais dessa visão.

QUADRO 2
Visão culturalista

Cultura oral	versus	cultura letrada
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prático		raciocínio lógico
atividade artesanal		atividade tecnológica
cultivo da tradição		inovação constante
ritualismo		analiticidade

Fonte: (MARCUSCHI, 2001. p. 29).

Essa tendência é considerada por Marcuschi (2001) como pouco adequada para observação dos fatos da língua, por considerar a escrita como um avanço na capacidade cognitiva do indivíduo. Para o autor, não há como negar que a escrita trouxe inúmeros avanços para as sociedades que a adotaram, mas deve-se reconhecer que foi o lugar especial que as sociedades ditas letradas reservaram a essa forma de expressão que a tornou tão importante e quase indispensável na contemporaneidade.

Gnerre (1991) analisa criticamente essa visão e aponta três problemas: o *etnocentrismo* (forma de ver as culturas a partir da sua própria cultura); *supervalorização da escrita*, sobretudo a escrita alfabética (supremacia dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida); *forma globalizante* (desatenção ao fato de que não existem sociedades letradas, mas sim, grupos de letrados), ou seja, as sociedades não são fenômenos homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas.

1.3.3 A perspectiva variacionista

Marcuschi (2001) considera a perspectiva variacionista como aquela que trata do papel da fala e da escrita sob a ótica dos processos educacionais e que propõe o tratamento da variação na relação padrão e não padrão linguísticos nos contextos do ensino formal. Nessa perspectiva, situam-se os estudos que se dedicam a verificar as variações dialetais e sociodialetais, em que a língua é observada com rigor metodológico mais apropriado que as tendências anteriores. Abaixo, no QUAD. 3, são apresentadas as distinções propostas por essa perspectiva.

QUADRO 3
A perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam
língua padrão
variedades não padrão
língua culta
língua coloquial
norma padrão
normas não padrão

Fonte: (MARCUSCHI, 2001. p. 31).

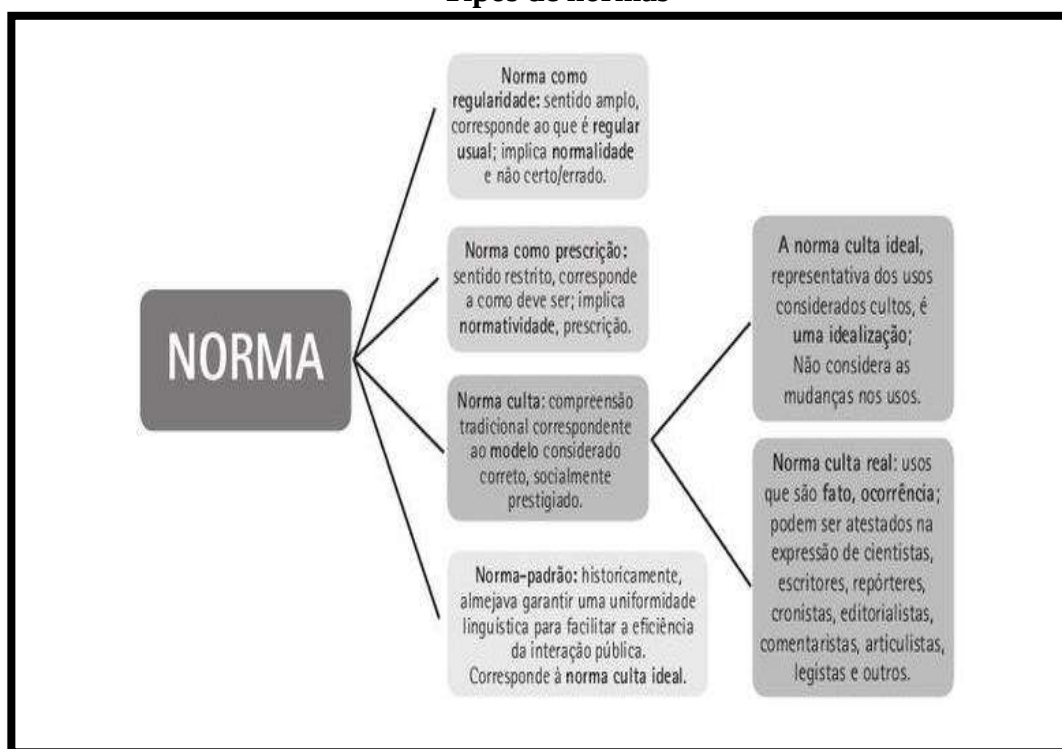
O que se observa é que, nessa perspectiva, não há uma distinção entre fala e escrita, mas sim, variedades linguísticas distintas. Considera-se aqui que todas as variedades submetem-se a algum tipo de norma.

Nesse sentido, Antunes (2003) afirma que

As pessoas quando falam, não têm a liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. (ANTUNES, 2003, p. 84).

Porém, nesse sentido, cumpre ressaltar que nem todas as normas podem ser padrão, sendo assim, uma ou outra delas será considerada padrão. Para uma melhor compreensão sobre *norma* e desmitificar o pensamento de que a norma-padrão socialmente prestigiada não é a única norma linguisticamente válida, explicitamos, no DIAG. 1, a polissemia desse termo através do mapa conceitual proposto por Antunes, 2007.

DIAGRAMA 1
Tipos de normas



Fonte: Tipos de Normas, (ANTUNES, 2007, p. 85-94).

Dessa forma, Antunes (2007) apresenta duas concepções de *norma linguística*: no sentido amplo, *norma* é aquilo que corresponde ao regular, ao que mais frequentemente as pessoas usam. Implica o conceito de normalidade, e não o caráter de certo ou errado. Cada grupo ou região tem sua norma, seus usos preferenciais e são por eles identificados. E no sentido restrito, é a normatividade, preceito para que a língua tenha um padrão legitimado, de como deve ser o uso.

Faraco (2008) comunga com a concepção de que “norma designa um conjunto de fatores linguísticos que caracteriza o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade” (FARACO, 2008, p.40). Dessa forma, considera-se a variedade linguística dos falantes, ou seja, a maneira como se fala e não como se deve falar, pois uma língua é constituída por um conjunto de variedades, sendo assim, não se pode definir uma língua como sendo apenas uma unidade da linguagem, ou seja, nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea, pois ela é mais do que isso, ela é uma entidade cultural e política.

De acordo com as concepções acima, no plano do que é prestigioso, podem ser sistematizadas em *norma culta* e *norma-padrão*. Antunes (2007) explica que o conceito de *norma culta* esteve associado ora à norma como regularidade, ora como prescrição. Na compreensão tradicional da escola, a norma culta corresponde àquela “correta”, segundo as regras das gramáticas normativas. Alguns livros didáticos trazem norma culta *versus* norma popular, uma oposição, sendo a primeira como a certa, e a segunda, como a errada. A autora diz que a designação de *norma culta* não é uma das melhores, do ponto de vista ideológico, pois favorece a suposição de que aqueles que a adotam é que são os cultos, têm cultura; e aqueles que não a adotam são os incultos, não têm cultura. Sabemos que todos somos cultos ou temos cultura, como defende a antropologia. (ANTUNES, 2007, p. 87). A autora conclui dizendo que o conceito de *norma culta* corresponde aos usos que se consideram mais adequados aos contextos (orais e escritos) de uso da língua formal, aceitando-se, ainda, que essa formalidade da língua pode admitir graus e variações diversos.

Faraco (2008), por sua vez, define *norma culta* como “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (p. 73), isto é, a forma como um falante de determinada língua costuma falar ou escrever certa expressão a qual utiliza em determinado contexto. Sendo assim, para cada grupo social de que fazemos parte, temos uma variação de nossa linguagem e para todas as quais têm uma norma. Assim, para esse autor, é indispensável distinguir norma culta falada de norma culta escrita, já que a fala está bem mais próxima da linguagem urbana

comum e, em uma situação monitorada, usa-se uma variedade escrita diferente da usada na fala.

Faraco (2008) afirma ainda que a *norma-padrão* não é uma variedade da língua como é a *norma culta*, é uma “codificação abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”; assim, trata-se de “um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” (p. 75). Para esse autor, a norma-padrão surgiu pela percepção de que um padrão de língua seria um instrumento de política linguística capaz de amenizar uma diversidade linguística e social. Um modelo de norma lusitano fixado no Brasil pela elite letrada conservadora sob a alegação de que os brasileiros escreviam “errado”.

Numa dada comunidade social há uma diversidade de normas linguísticas a qual está correlacionada com a heterogeneidade das relações das redes sociais que se estabelecem nessas comunidades. Sobre esse aspecto, Faraco (2008) esclarece:

Os diferentes grupos sociais se distinguem, portanto, pelas formas de língua que lhes são de uso próprio. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como por exemplo, normas características de comunidades rurais tradicionais, aquelas de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, normas características de grupos juvenis urbanos, normas características de populações das periferias urbanas, e assim por diante. (FARACO, 2008, p.42,43)

Sendo assim, o que existe, na verdade, tanto na língua oral quanto na escrita, é sempre adversidade e a variação; um conjunto de dialetos e de normas ao mesmo tempo. Esses diversos modos de falar, de acordo com a teoria Sociolinguística, constituem-se as variedades linguísticas. Na sala de aula e na escola, deparamos com esse multidialetalismo e, o conflito consiste na passagem de um uso culto na oralidade para um uso padrão na escrita.

Cagliari (1996) defende que:

A escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam, comparando-as entre si; entre eles devem estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade linguísticas. A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo e do errado linguísticos, têm consequências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas. (CAGLIARI, 1996, p.83)

Dessa forma, a escola deve entender que ensinar língua portuguesa não é simplesmente defender o uso da variedade prestigiada, mas sim contemplar uma análise que comparativamente leve em conta todas as variedades.

Sobre essas variedades, cumpre esclarecer que elas ocorrem a partir de alguns parâmetros básicos, a saber: variação diatópica, variação diastrática e variação estilística.

1- A variação geográfica ou diatópica

Trata-se de uma diversidade linguística regional ou geográfica, apresentada por pessoas de diferentes regiões que falam a mesma língua. As variações diatópicas são responsáveis pelos regionalismos ou falares locais. Como no caso encontrado no português falado pelos brasileiros e português falado pelos portugueses. Como por exemplo: *Telemóvel* em Portugal, *Celular* no Brasil. Também o caso das diferenças fonológicas e lexicais em diversas regiões do Brasil. Um exemplo desse tipo de variação é a palavra “mandioca” que, em certos lugares, recebe outras denominações, como “macaxeira” e “aipim”. Nessa modalidade também estão os sotaques, ligados às marcas orais da linguagem, exemplificamos as nordestinas que têm sido bastante utilizadas em novelas e programas humorísticos da televisão, porém, sempre com um sentido conotativo e pejorativo, com exageros que levam esses falares ao ridículo. Essa situação preconceituosa é corriqueira na escola, quando recebemos alunos de outra região. Faz-se necessário, portanto, realizar um trabalho com o fenômeno da heterogeneidade dialetal das regiões do Brasil. Antunes (2007) alerta que o convívio com essas diferenças pode ser uma oportunidade para se abrir o debate em torno da variedade de falares que coexistem no país.

2- A variação social ou diastrática

É aquela variação que ocorre em virtude da convivência entre os grupos sociais. Assim, é resultante de fatores sociais, como nível socioeconômico, grau de escolaridade, faixa etária, gênero/sexo, grupos profissionais, entre outros. Portanto, utilizam-se tanto a linguagem informal quanto a linguagem formal, dependendo da situação comunicativa.

Dessa forma, no uso que se faz da língua, devem-se considerar as diferentes circunstâncias de comunicação.

3- Variação estilística ou diafásica

Representa as variações que se estabelecem em função do contexto comunicativo, ou seja, a ocasião é que determina a maneira como nos dirigimos ao nosso interlocutor, se deve ser formal ou informal, ou seja, são diferenças linguísticas determinadas pelas condições extraverbais que cercam o ato de fala, como, por exemplo, o assunto tratado, o tipo de ouvinte, a relação entre os interlocutores, o estado emocional do falante, o grau de formalidade do discurso.

Entendemos que, com base nos princípios da Sociolinguística Variacionista, é necessário trabalhar a variedade da língua, desfazer preconceitos e buscar estratégias metodológicas que possibilitem ao educando tornar-se capaz de expressar-se em diferentes registros, seja na modalidade falada, seja na modalidade escrita.

1.3.4 A Perspectiva Interacionista

Essa tendência percebe a língua como um fenômeno interativo e dinâmico, porém padece de um baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, bem como das estratégias de produção e compreensão textual. Vejam-se, no QUAD. 4, as características dessa tendência, de acordo com Marcuschi (2001).

QUADRO 4

Perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam
dialogicidade
usos estratégicos
funções interacionais
envolvimento
negociação
situacionalidade
coerência
dinamicidade

Fonte: (MARCUSCHI, 2001, p. 33).

Para Marcuschi, essa perspectiva possibilita tratar os fenômenos de compreensão na interação face a face e na interação entre leitor e texto escrito, de maneira a detectar

especificidades na própria atividade de construção dos sentidos. Preocupa-se, pois, com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade.

Enfim, sobre as diferentes tendências, a posição de Marscusi é a de que fala e escrita são duas modalidades de uso de língua, e que o aluno, ao dominar a escrita, torna-se “bimodal”, ou seja, fluente em dois modos de uso da língua: o oral e o escrito.

Para melhor entendimento, no QUAD. 5, aparecem sistematizados os aspectos relevantes da relação fala e escrita observados por Marcuschi (2001).

QUADRO 5 - Relação fala e escrita

Fala	Escrita
• É inerente ao ser humano e jamais desaparecerá; • Tem grande precedência cronológica; • Racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos; • Socialmente moldada e desenvolvida; • Tem caráter identificador (forma particular de falar); • Vista na perspectiva da escrita e num quadro de dicotomias estritas porque predominou o paradigma teórico da análise imanente ao código; • Apresenta-se variada; • Multissistêmica (palavras, gestos, mímicas, etc.); • Concepção oral e meio sonoro.	• Prestígio social; • Prevê o padrão culto (por isso não é estigmatizadora); • Não serve como identidade individual ou grupal; • parece um fenômeno homogêneo, estável e com pouca variação; • Textos escritos apresentam não só alfabéticos, mas também em ideogramas, fotos, ícones do computador, grafismo de todo tipo etc. • Dá a impressão de se ter algo claro e definido; • Concepção escrita e meio gráfico.

Fonte: (MARCUSCHI, 2001, p. 36-37).

1.4 A Relação Fala e Escrita: Aspectos Relevantes

Marcuschi (2001) afirma que a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Para Duranti (1997), a língua é uma parte da cultura, e uma parte tão decisiva que a cultura se molda na língua.

Esse autor defende que as diferenças entre fala e escrita dão-se dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produções textuais e não na relação de pólos opostos. Essas diferenças são vistas e analisadas na perspectiva do uso e não do sistema, não considerando o código, mas o uso do código. A relação estabelecida entre a fala e a escrita num contínuo de gêneros vai da modalidade menos formal à modalidade mais formal.

Percebe-se, pois, que a relação de semelhança e diferença entre fala e escrita, conforme já referido, não é estanque nem dicotômica, mas contínua ou pelo menos gradual, e essas relações podem ser bem compreendidas quando observadas no contínuo dos gêneros textuais.

Porém, essa proposição tem lugar nos estudos contemporâneos, já que, voltando a correntes linguísticas anteriores, a dicotomia fala *versus* escrita era realçada.

Saussure (2006), por exemplo, considerado “o pai do Estruturalismo”, defende que a língua se opõe à fala, sendo que a língua é coletiva e a fala é individual. A fala é a forma como um indivíduo utiliza a língua. Os fatos de língua podem ser estudados separadamente dos fatos de fala. No QUAD. 6 abaixo, explicitamos essa dicotomia por esse importante linguista.

QUADRO 6

Dicotomia fala e língua

Fala	Língua
Individual	Coletiva
Particular	Dado social
Forma particular de usar a língua	Sistema organizado
Assistemática	Sistemática.

Fonte: (SAUSSURE, 2006, p. 27, 28).

Para esse autor, a língua é uma construção coletiva, um sistema de valores os quais se opõem uns aos outros e que está depositado, como produto social, na mente de cada falante de uma comunidade. Assim, a língua possui homogeneidade e não varia entre os sujeitos de um grupo linguístico-social, estando capacitada a ser o objeto do estudo linguístico. Já a fala é um ato individual e está sujeita a fatores externos, muitos desses, não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise científica. Há, porém, segundo Saussure (2006), desacordos entre esses dois sistemas: as línguas evoluem, e a escrita fica estagnada e, quando se faz necessário, é a escrita que tem de se atualizar para equiparar-se à fala. Língua e escrita são dois sistemas

distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; essa última, por si só, constitui tal objeto (SAUSSURE, 2006, p. 34).

Mas como se explica tal prestígio da escrita? Saussure aponta algumas razões para isso:

Em primeiro lugar, a imagem gráfica das palavras nos impressiona como um objeto permanente e sólido, mais adequado do que o som para constituir a unidade da língua através dos tempos. Pouco importa que esse liame seja superficial e crie uma unidade puramente factícia: é muito mais fácil de apreender que o liame natural, o único verdadeiro, o do som.

Uma outra razão apontada pelo referido linguista está no fato de que, na maioria dos indivíduos, as impressões visuais são mais nítidas que as impressões acústicas; assim, a tendência é se apegar, de preferência, às primeiras. A imagem gráfica acaba por impor-se à custa do som.

Constitui-se também uma outra razão a questão de que a língua literária aumenta ainda mais a importância imerecida da escrita. Possui seus dicionários, suas gramáticas, e, como se sabe, é segundo o livro e pelo livro que se ensina na escola; a língua aparece regulamentada pelo código, o qual já é uma regra escrita, submetida a um uso rigoroso, através das normas ortográficas. Esquecemo-nos de que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, ocorrendo, assim, a inversão da relação natural.

Por fim, uma outra razão apontada por Saussure é o fato de que, quando existe desacordo entre a língua e a ortografia, o debate é sempre difícil de resolver por alguém que não seja o linguista; e como este não tem voz, a forma escrita tem, quase sempre, superioridade. Afirmam ainda esse linguista que a escrita, arroga-se, nesse ponto, uma importância a que não tem direito. (SAUSSURE, 2006, p. 35-36).

Em síntese, Saussure (2006) explica o prestígio da escrita sobre a fala, que é justificado pela oficialidade dos registros, pela forma escrita que é mais fácil de ser conservada como unidade linguística. Ou seja, as impressões visuais são mais duradouras do que as acústicas e como ele afirmou, o posicionamento dos linguistas, em caso de desacordo, ainda não é reconhecido como deveria ser.

Muitos são os estudos linguísticos que se seguiram, da corrente estruturalista até a contemporaneidade, negam a relação dicotômica entre fala e escrita.

Sobre a questão da fala e da escrita, Kato (1986), afirma que embora a primeira intenção fosse fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua sofrer variações impossibilitou que a escrita tivesse uma natureza estritamente fonética. A escrita seria, então, de natureza fonêmica, ou seja, procura representar aquilo que é funcionalmente significativo. A fala e a escrita representam realidades diferentes da língua, que, conforme Cagliari (1997), estão intimamente ligadas em sua essência, embora tenham uma realização própria e independente nos usos dessa língua. Quando se fala, nem sempre se pronuncia as palavras da mesma forma como se escreve. Sobre isso, Massini-Cagliari (1997), acrescenta que ainda que possamos passar para a modalidade escrita o que falamos, temos consciência de que não fazemos uma transcrição fonética, se assim fosse, cada indivíduo possuiria uma representação diferente para uma mesma palavra, de acordo com as nuances de sua própria pronúncia.

Perini (2004, p. 57) corrobora essa proposição dizendo que a escrita é muito mais que a representação gráfica da fala. Há diferenças profundas entre a linguagem que utilizamos ao falar e a que utilizamos ao escrever: algumas dessas diferenças são de caráter gramatical, mas as mais importantes têm a ver com a maneira como estruturamos o próprio texto ao falar e ao escrever.

Kato (1986) comunga com o mesmo pensamento de Marcuschi (2001), pois percebe que as diferenças formais normalmente observadas entre a fala e a escrita nada mais são do que diferenças motivadas pelas condições de produção e de uso da linguagem. E exemplifica isso supondo que um falante (A) queira dar uma informação para outro (B), e que ele disponha de três maneiras de fazê-lo: a) pessoalmente, b) por telefone e c) por carta. A transcrição do que será dito em a) e b) apresentará diferenças pelo fato de a interação não se dar face a face em b), e a transcrição de a) será mais distante da forma da carta do que a transcrição de b). A forma de b) partilharia, portanto, de algumas características de a), pelo fato de o veículo ser a modalidade falada, e partilharia da forma da carta, devido à distância que existe entre os interlocutores, (KATO, 1986, p. 20). Há, portanto em cada uma, variações que, segundo a autora, são causadas por diversos fatores determinantes da forma da linguagem, sendo: as variáveis social e psicológica, o grau de letramento, o estágio de desenvolvimento linguístico, o gênero, o registro e a modalidade, a saber:

- a) Variável social e psicológica na forma da linguagem

Segundo sua definição sociológica, os grupos sociais se caracterizam por orientar diferentemente suas escolhas lexicais e estruturais (código elaborado para a classe média e código restrito para a classe operária), escolhas essas que determinariam um maior ou menor desenvolvimento cognitivo. (KATO, 1986, p. 21).

De acordo com essa autora, essa perspectiva é extremamente criticável, pois submete a capacidade cognitiva à classe social. Mas afirma que a definição psicológica e a linguística nos interessa, pois elas poderiam diferenciar a modalidade escrita formal da oral informal, porque podem ser explicadas pelo nível de letramento da comunidade, embora o indivíduo que pertença à classe baixa, mas de pais letrados, possam mostrar um desempenho linguístico para o código elaborado.

Dessa forma, entendemos que a principal das diferenças da modalidade escrita formal da oral informal, pertinentes às classes sociais, é explicada pelo nível de letramento¹ da comunidade em que o indivíduo está inserido. Não trataremos aqui de uma maneira ampla sobre letramento, uma vez que já o fizemos no capítulo I deste estudo. Há dois tipos de falas a distinguir: uma anterior à experiência da escrita (pré-letramento) e outra posterior (pós-letramento).

b) A fala pré-letramento e pós- letramento

Kato (1986) cita Brown² que diz que a fase da fala pré-letramento e a fase pós-letramento envolvem diversos aspectos gramaticais de ordem sintática, lexical e morfológica, que vão desde a estrutura aos desvios da norma culta. De acordo com a autora citada, a língua falada culta é consequência do letramento.

c) O estágio de desenvolvimento linguístico

Kato (1986) recorre à psicolinguística Ochs³, sobre os estudos do desenvolvimento da linguagem da criança, constata que a forma linguística na fala é função do grau de planejamento verbal, e não apenas do estágio da aquisição. Estruturas mais elaboradas manifestam-se em situações comunicativas planejadas, em escrita dissertativa, nas falas formais etc. Dessa forma, o grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode

¹ Letramento é o estado ou condição de um indivíduo que, além de saber ler e escrever, exerce as práticas sociais da leitura e de escrita na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. Ou seja, é aquele indivíduo que está em contato com as informações por meio da escrita. Ser letrado ultrapassa o grau de ser alfabetizado, pois todos os indivíduos podem ser considerados letrados, mesmo não sendo alfabetizados, por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitem, sem terem passado pelo ensino formal (BORTONI-RICARDO, 2004; MOLLICA, 2009).

² BROWN, G. Teaching the spoken language. In: ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LINGUISTIC APLIQUEE. Brussel, Proceedings II: Lecture. (1981 meeting.)p.166-82.

³ OCHS, E. Planned and unplanned discourse. In: GIVON, T., org. Syntax and semantics; discourse and syntax. New York, Academic Press, 1979. v. 12.

ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal, gramaticalizado) (KATO, 1986, p. 30).

d) A forma como uma função do gênero

Kato (1986) cita Watson⁴, uma autora interessada em desenvolvimento da linguagem, chega à conclusão de que mais do que a idade, é o gênero do texto que determina o grau de complexidade sintática, e a sintaxe de quem escreve é sensível à proximidade psicológica do leitor (KATO, 1986, p. 25). Ainda, exemplifica: uma carta escrita para dois destinatários com graus de intimidade diferentes, pois quanto maior for a distância do leitor, maior será a complexidade sintática do texto.

e) Inter-relação entre modalidade, registro e norma.

O que determina as diferenças entre as modalidades oral e escrita, de acordo com Kato (1986) são as diferentes condições de produção, tais como: a dependência contextual, o grau de planejamento, a submissão consciente às regras prescritivas para a escrita. Há uma relação estreita entre escrita e padronização, pois toda escrita situa-se dentro da norma padrão. Na fala não padrão ocorre variação, mas a mudança de estilo envolve também uma mudança em relação à variedade padrão. Kato explica que, se as duas modalidades apresentarem produtos dentro do mesmo gênero, as similaridades serão maiores, havendo, porém, uma tendência de maior tensão estilístico-gramatical para a modalidade escrita, dentro da escala que vai do casual até o formal. (KATO, 1986, p. 31)

A autora apresenta também diferenças funcionais entre a fala e a escrita, ou seja, o uso efetivo que os homens fazem desse instrumento (escrita) e faz isso sob três perspectivas: uma perspectiva da evolução do uso da escrita; uma visão sincrônica empírica desse uso; e uma visão especulativa sobre a situação em nosso contexto. A autora cita a pesquisa de Ehrlich⁵ que faz um levantamento da evolução dos usos da escrita desde a Antiguidade até os nossos dias. Com base nesse estudo, conclui que a distribuição das atividades linguísticas entre as modalidades escrita e oral muda com a evolução histórica, e a mesma variação encontrada nessa evolução pode ser vista sincronicamente nas sociedades altamente letradas e possivelmente nas nações em vias de letramento, sendo que, nesses casos, a distribuição é determinada pelas diferenças sociais, funcionais e pela variação individual. Na análise da autora, a fala e a escrita são parcialmente isomórficas e parcialmente isofuncionais.

Finalizamos essa reflexão teórica sobre as especificidades da fala e da escrita concluindo que é insuficiente promover uma distinção estanque entre essas modalidades, pois

⁴ WATSON, C. Syntactic change: writing development and therethorical context. In: MARTLEW, M., org., op. cit.

⁵ EHRLICH, K. Writing ancillary to telling. *Journal of Pragmatics*, 7: 495-506, 1983.

na ciência linguística já é superada a ideia de que a escrita é a representação gráfica da fala, ou ainda, que a escrita é uma simples transposição da fala.

1.5 Os indicadores da relação oralidade e escrita

Nos últimos anos, observa-se que os estudos que tratam da relação entre a língua falada e a língua escrita intensificaram-se. De acordo com (MARCUSCHI 2001, p. 45-46), os resultados desses estudos, indicam, sobre a relação entre língua falada e língua escrita, que:

- As semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente linguísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamentos);
- As relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo);
- As relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo (ou na grade) dos gêneros textuais (que em boa medida se dão em relações de contrapartes, ocorrendo, em grau significativo, gêneros similares nas duas modalidades);
- Muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua (por exemplo, contextualização/descontextualização; envolvimento/ distanciamento);
- Não há qualquer diferença linguística notável que perpassa o contínuo de toda a produção falada ou de toda a produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas nem exclusivas);
- Tanto a fala quanto a escrita, em todas as suas formas de manifestações são normatizadas (não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não lexicalizados);
- Tanto a fala quanto a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva, mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc.; e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos);
- Uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder, não devendo ser tomada como intrinsecamente “libertária”. (MARCUSCHI, 2001. p. 45-46)

Segundo esse autor, a lista de indicadores não se esgota. Fato é que a visão dicotômica da relação entre fala e escrita já não se sustenta, uma vez que independentemente da perspectiva sob o qual será feita a análise, a escrita não representa a fala. Dessa forma, pode-se relacioná-las, compará-las, reconhecendo que são diferentes, mas essas diferenças não as polarizam. Portanto, língua e fala representam duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas do dia a dia.

Tendo em vista essas posições, Marcuschi (2001) propõe um modelo que possibilita analisar o grau de consciência que os usuários da língua têm a respeito das diferenças entre a fala e a escrita, observando a própria atividade de transformação. Através dessa atividade, são identificadas as operações mais comuns que são realizadas na passagem do texto oral para o texto escrito. Essa passagem ou transformação, segundo o autor, é uma das formas de realizar o que ele denomina *Retextualização*, assunto sobre o qual trataremos no capítulo II.

1.6 A influência da oralidade na aquisição da escrita

Os estudos sobre a relação oralidade e escrita intensificaram-se nas últimas décadas. Atualmente, esses estudos são importantes na medida em que concebem a influência da oralidade na escrita no processo de aquisição de linguagem. Dessa maneira, estudiosos como Koch (1997), Capistrano (2007), entre outros afirmam que o texto que a criança tem em mente no processo de aquisição da escrita é o texto oral, ou seja, falado. Nesse sentido, podemos entender a escrita como sendo uma extensão da fala, o indivíduo escreve da forma como fala. Deve-se ressaltar que há outros estudiosos, como Abaurre (1992) que não concordam com essa proposição. Segundo a autora, a criança não escreve como fala e seria ingênuo pensar assim, pois, no momento em que a criança escreve, ela o faz de forma espontânea, ou seja, quando escreve, a criança não pensa em escrever exatamente como fala, ela o faz sem perceber. Embora essa contradição suscite discussão interessante e profícua, não será, por hora, objeto deste trabalho.

1.7 A Oralidade e a Escrita como objetos de estudo

Os estudos da linguagem passaram por mudanças significativas em relação às décadas anteriores, nas quais se viam a escrita e a oralidade como opostas, recebendo a escrita um tratamento privilegiado. Retrospectivamente, conforme já referido, os estudos estruturalistas de Saussure, por exemplo, voltavam-se apenas para a análise do sistema da língua, e a fala não foi considerada como objeto de análise. Assim, privilegiava-se o código como objeto de estudo, e a língua era concebida apenas como sistema de regras estruturado. Atualmente, a visão predominante nos estudos da linguagem é a concepção de uma relação entre a oralidade e a escrita, e a língua, por sua vez, passa a ser considerada a partir de suas condições de produção e recepção, o que provocou transformações nos estudos linguísticos.

Marcuschi (2010) propõe uma discussão relevante para os estudos sobre a fala e a escrita quando afirma

Sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita [...]. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala. (MARCUSCHI, 2010, p. 30)

Dessa maneira, entender o processo de aquisição de escrita de uma criança é uma tarefa complexa. Por isso, há que se buscar consistente e imprescindível embasamento teórico como suporte para qualquer análise relacionada a esse processo. A seguir, apresentam-se alguns pressupostos teóricos que nortearam a análise da nossa pesquisa.

De acordo com Capistrano (2007), no processo de aquisição de escrita, o texto oral apresenta-se como o modelo de texto para a criança, o que é considerado pela autora como interferência.

Quanto aos erros ortográficos, Cagliari (1993) considera que, estes não seriam insuperáveis, já que faz parte do processo e devem ser considerados como hipóteses levantadas pela criança, já que ela procura representar o que ela imagina que seja a escrita. Ainda de acordo com o autor, as crianças sabem diferenciar a escrita da fala ao entrarem na escola, uma vez que, na escrita dos alunos, podem-se perceber estruturas que são típicas da escrita. Nesse sentido, Capistrano (2007) defende que a criança deve compreender, não só as diferenças entre escrita e fala, como também que nem sempre todas as palavras podem ser escritas da maneira como são faladas.

Um ponto importante destacado por Abaurre (1992) é que do maior ou menor contato da criança com atividades convencionais de escrita no contexto em que ela está inserida dependerá que ela fique mais, ou menos atenta aos aspectos convencionais da escrita.

Corrêa (1997) também traz considerações importantes sobre o tema. Afirma que mesmo sendo necessário reconhecer metodologicamente a diferença entre o oral e o escrito, esse reconhecimento não deveria implicar uma oposição radical entre esses termos.

Sobre o tema, Perini (2004) afirma:

[...] importante observar como a língua falada tem regras tão complexas e tão estritas quanto às da língua escrita; apenas, são diferentes. Mas por que é que nos parecem tão fáceis? Ah, é porque são as regras da nossa língua nativa – as outras são de uma língua que aprendemos na escola. (PERINI, 2004, p. 60).

Nesse sentido, vale pensar que todo falante de uma língua tem sua gramática internalizada e segue uma norma, e a língua oral possui características tão marcantes que são capazes de identificar esse falante culturalmente, o que nos permite conhecer a história linguística de cada aluno. Diante disso, há que se considerar a prática da língua que o aluno já traz, com um domínio de sintaxe e de um amplo vocabulário.

Ilari e Basso (2009) afirmam:

Idealmente, essa matéria-prima precisa ser trabalhada de modo que a criança possa usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções próprias da língua: expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética. (ILARI e BASSO, 2009, p. 230-231).

Assim, nos termos desses autores, lidar com a língua, quer seja oral, que seja escrita requer a consideração de uma gama de fatores quando o objetivo é o letramento. Bortoni-Ricardo (2013, p.52) aborda uma perspectiva importante em relação à questão do estudo da língua:

(...) prosperou e ainda hoje, tantos anos depois da introdução da sociolinguística no Brasil, alguns professores ficam na dúvida de se devem ou não corrigir seus alunos, quando eles fazem uso de uma variante inadequada ao gênero textual ou à formalidade da interação, ou ainda, em desacordo com as expectativas dos interlocutores. Se a variação linguística for discutida na escola, inserida na matriz do multiculturalismo brasileiro, teremos mais oportunidade de discutir a estrutura da língua padrão, descrita nos compêndios de gramática normativa, à luz das características de nossa fala brasileira: poderemos identificar os contextos em que as diversas variantes são produtivas; poderemos também ler com mais interesse a literatura brasileira que, desde o modernismo, incorporou modos brasileiros de falar. (BORTONI-RICARDO, 2013, p.52).

Para a autora, a abordagem sociolinguística apresenta-se, pois, como uma perspectiva que fará diferença em termos de ensino de língua materna.

1.8 Os gêneros textuais

Bakhtin (1995) afirma que toda a atividade humana está ligada ao uso da linguagem, e a natureza e as formas desse uso apresentam-se bastante diversificadas. Assim, em todos os campos da atividade humana, a língua é empregada em forma de enunciados (orais e escritos).

Esses enunciados instituem a possibilidade de interação e processualmente foram sendo desenvolvidos e passando por alterações de acordo com as práticas sociais da nossa cultura, estando, pois, relacionados às atividades socioculturais. Em outras palavras, Bakhtin (2003) esclarece que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados a que denominamos gêneros do discurso. Estes são constituídos por ações sociodiscursivas para agir e dizer sobre o mundo, definindo-o de algum modo.

Marcuschi (2005) organiza o desenvolvimento dos gêneros em quatro fases distintas. Segundo o autor, na primeira fase, há um conjunto limitado de gêneros, já que a cultura é essencialmente oral. Na segunda, o surgimento da escrita alfabética (por volta de VII a. C.) proporcionou o surgimento de novos gêneros, sendo alguns tipicamente da escrita. Já na terceira fase (a partir do século XV), tem-se uma ampliação no quadro dos gêneros existentes, uma vez que emergiu a cultura impressa e, em seguida, a industrialização (século XVIII). Por fim, na quarta fase, verifica-se uma explosão de novos gêneros, muitos deles advindos da cultura eletrônica (rádio, televisão, telefone, computador, entre outros).

Dessa forma, verifica-se o caráter maleável e dinâmico dos gêneros, resultado dos fenômenos históricos e totalmente vinculados à vida cultural e social, proposição ratificada por Bakhtin (2003), quando afirma que os gêneros discursivos são elos transmissores que condicionam a história da linguagem à história da sociedade.

É fato que os novos gêneros que surgem não representam inovações absolutas, uma vez que suas bases advêm de gêneros anteriores. Nos termos de Bakhtin (2003), o que há é uma “transmutação” de gêneros, ou seja, gêneros primários que transmutam para secundários. Os gêneros discursivos primários (simples) formam-se nas condições da comunicação discursiva imediata do cotidiano (no diálogo íntimo familiar; nas saudações, despedidas, votos; no relato do dia a dia; no telefonema; no cardápio; entre outros). Já os gêneros secundários (complexos) surgem nas condições de um convívio cultural mais elaborado, mais organizado, predominando a escrita (romances, pesquisas científicas, textos publicitários, entre outros). Dessa maneira, os gêneros secundários, ao se formarem, incorporam gêneros primários, reelaborando-os. Já os primários, ao se integrarem aos complexos, assumem um novo caráter, ou seja, eles se relacionam e se completam mutuamente.

Schneuwly (2004) propõe a definição das seguintes dimensões para os gêneros primários, que seriam: i) a troca, a interação, o controle mútuo pela situação; ii) o funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade; e iii) nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em

curso, o que não implica dizer que os gêneros secundários são descontextualizados (já que não são controlados de forma direta pela situação), mas sim que não apresentam um contexto imediato.

Assim, o que importa compreender é que o gênero primário é autossuficiente e funciona para a criança como um instrumento de ação para múltiplas práticas de linguagem, ou seja, um ponto de partida para novas e mais complexas construções.

1.8.1 O gênero conto

O conto é, em sua classificação primária, uma narrativa de tradição oral, cuja intenção é contar histórias. Evoluindo para a tradição do registro escrito, consolidou-se como literatura a partir da Idade Moderna, porém o auge do seu desenvolvimento foi o século XIX, com o aparecimento da imprensa. Em linhas gerais, o conto, já como gênero secundário, apresenta-se com uma estrutura narrativa curta, pois descarta os detalhes que não são úteis ao desfecho da narração. É comum nos contos a apresentação lenta dos fatos, o que, muitas vezes, dota-lhe de suspense, o que cria a possibilidade de prender a atenção do leitor.

1.9 Variações Fonéticas e Morfossintáticas: Reflexos na escrita

Trataremos aqui de aspectos das variações fonéticas presentes nos usos ortográficos dos alunos, como também dos aspectos das variações morfossintáticas que aparecem como marcas da diversidade do falar brasileiro nesses registros escritos. Para melhor entendimento dessas ocorrências, recorreremos aos estudiosos: Silva (2003), Oliveira e Nascimento (1990) e Cagliari (1992). Ressaltamos que os exemplos fornecidos aqui não foram extraídos do *corpus* desta pesquisa, sendo, portanto, mais gerais.

Cagliari (1992) agrupa-os em categorias tais como: transcrição fonética, uso indevido das letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental da palavra, junção intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de maiúsculas e minúsculas e de acentos. Exemplos dessas alterações estão expostas no quadro7:

Quadro 7
Categorias das alterações ortográficas : segundo Cagliari

Transcrição fonética	Caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala. Exemplos: troca de ‘i’ por ‘e’ como em ‘dici’ (disse); ‘u’ por ‘o’ como em ‘tudu’ (tudo), ‘u’ por ‘l’ como em ‘sou’ (sol), ‘li’ por ‘lh’ como em ‘armadilia’ (armadilha); acréscimo, troca ou omissão de letras como em ‘rapais’ (rapaz), ‘mato’ (matou), ‘mulhe’ (mulher), ‘praneta’ (planeta), ‘vamu’ (vamos). Considera erro de transcrição fonética também quando transcreve sua pronúncia da juntura intervocabular como em ‘vaibora’ (vai embora); e em ‘curraiva’ (com raiva).
Uso indevido de letras	caracteriza a escolha da letra que a criança faz para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Por exemplo, o som do [s] pode ser representado por ‘s’ (sapo), por ‘z’ (luz), por ‘ss’ (disse), por ‘ç’ (caça).
Modificação da estrutura segmental das palavras	erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Como em ‘voi’ (foi), ‘bida’ (vida), ‘save’ (sabe), ‘sosto’ (susto).
Juntura intervocabular E segmentação	abrange a escrita de palavras segmentadas da forma como fala. Por exemplo, ‘eucazeicoéla’ (eu casei com ela), ‘jalicotei’ (já lhe contei), ‘a gora’ (agora), ‘a fundou’ (afundou).
Forma morfológica diferente	a variedade dialetal da criança dificulta o conhecimento da grafia convencional quando o modo de falar é muito diferente do modo de escrever. Por exemplo, ‘adepois’ (depois), ‘ni um’ (nenhum), ‘pacia’ (passear), ‘tá’ (está), ‘pelum’ (por um).
Forma estranha de traçar as letras	traçado irregular ou com pouca precisão das letras, principalmente na letra cursiva, tornando possível se ler ‘b’ por ‘v’, ‘p’ por ‘j’ e ainda ‘u’ por ‘n’, ‘m’ por ‘n’, ‘f’ por ‘j’.
Uso indevido de letras maiúsculas / minúsculas	depois de aprender que nomes próprios são com letras maiúsculas, os alunos passam a escrever muitas palavras também com maiúscula.
Acentos gráficos	erros de uso de acento provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento. Por exemplo, ‘vó’ (vou), ‘voce’ (você), ‘não’ (não).

Fonte: Cagliari (1992)

Silva (2003) considera a ocorrência da grafia das sibilantes como sendo a de mais difícil aprendizagem da língua escrita, pois duas ou mais letras representam o mesmo som, no mesmo lugar. Outra razão para dificultar a ortografia, porque são palavras decorrentes da etimologia e da história da palavra refletida em nosso sistema ortográfico e, segundo a autora exige a consulta eventual ao dicionário até mesmo para os bem letrados. Vejamos os casos das sibilantes, conforme Silva (2003, p. 54):

Quadro 8
Grafia das sibilantes

Letra	Ocorrências
/s/	Russo, ruço, cresça, posseiro, roceiro, ascea, balsa, alça, persegue, percebe etc.
/z/	Mesa, certeza, exemplo etc.
/sˈ/	Chá, xá, espera, testa, expectativa, texto etc. (a partir do terceiro exemplo, a sibilante palatal é própria a algumas variantes brasileiras).
/zˈ/	Viagem (subst.), viagem (v.), jeito, gente; mês, vez, desde etc. (Os três últimos exemplos apresentam a sibilante palatal em algumas variantes brasileiras).

Fonte: Silva (2003, p. 54).

A seguir, apresentamos, no QUAD. 9, exemplos de ocorrências com características fonéticas presentes na fala em geral dos alunos de escolas brasileiras, destacados por Silva (2003) através dos artigos *Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro*, publicado em 1957, e *Heterogeneidade dialetal: um apelo a pesquisa*, de 1978.

QUADRO 9
Marcas da oralidade na escrita

Fatos fonéticos	Ocorrências
Tendência a anular-se a oposição fonológica entre /e/ e /i/ bem como /o/ e /u/, em posição pretônica, realizando-se um arquifonema /I/ ou /U/.	Acostumado, sintiu-se e não acostumado e sentiu-se, quando na sílaba ocorre ou /u/ ou /i/.
Redução sistemática do en- inicial em in.	Insolaradas, imbarcações e não ensolaradas, embarcação.
Tendência a nasalar a sílaba simples inicial /i/, provavelmente pela analogia ao prefixo in-	Inquilíbrio por equilíbrio.
Anulação da oposição entre ditongo /ou/ e /o/ fechado.	loro, popa por louro, poupa.
Ditongação do /e/ diante de chiante na mesma sílaba.	treis, mais por três, mas.
Anulação da oposição /ei/ e /e/ fechado, seguidos de chiante na sílaba seguinte.	Pexe por peixe.
Tendência à omissão do -r e do -s final antes de pausa e suas consequências na morfologia verbal (infinitivo dos verbos) e na morfologia nominal (plural dos elementos nominais).	Corre por correr, faz por fazer.
Sincope nas proparoxítonas	Cosca por cócega, abóbora por abobra; óculos por oculos, árvore por arvre e arve; lâmpada por lampa, sábado por sabo.
Redução da marca morfêmica do gerúndio -ndopara n	Escreveno por escrevendo
Desnasalização de nasais finais	Home por homem
Vocalização das consoantes palatais - /l/ > /i/ e /n/ < /i/	Fio, trabaio, oia por filho, trabalha, olha; lã, tia por linha, tinha.
Passagem de /l/ a /r/ segundo elemento de grupos consonânticos	Framengo, pranta, crube por flamengo, planta, clube...
Redução de ditongos crescentes em sílaba final.	Paciência, poliça, salaro, contraro, armaro, edifiço etc.

Fonte: Silva (2003. p. 55-57).

A tipologia de “erros” apresentada por Oliveira (1990) conta com três grupos, determinados segundo o aspecto da escrita que esteja sendo violada. Vejam-se, QUAD. 10, a explicitação desses grupos.

QUADRO 10
Análise de “Erros”

G1A- Escrita pré-alfabética.	mviaemba (= minha vizinha é muito boa); amnaeboa (= a minha mãe é boa).
G1B- Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado	grafia de algumas letras como m e n, p e q, b e d .
G1C- Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons.	ao ouvir as palavras do ditado o aluno as repete, sussurrando. Aí os sons se ensurdecem e, como consequência, vem a troca de letras.
G2A- Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas.	um aprendiz que não conseguiu, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas. Exemplo: ao grafar fava como mola .
G2B- Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons.	se um aprendiz grafa gato , corretamente, mas grafa gera para guerra . Afinal, temos regras invariantes (ou seja, sem exceção) para grafar, corretamente, o som [g] diante do som [3], e para grafar, corretamente, o som [h] quando ocorre entre vogais.
G2C- Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz	o sou brilha . Aqui a palavra sol foi grafada como sou . Bunito para bonito.
G2D- Violação de formas dicionarizadas	As formas X e Y existem, mas remetem a conceitos diferentes Ex.: cesta-feira (sexta) ; cinto (sinto) muito. Só a forma X existe, embora a forma Y seja tecnicamente possível Ex.: jelo (gelo); xoque (choque).
G3A- Violação na escrita de sequências de palavras	opatu (o pato) ; mileva (me leva) ; javai (já vai).
G3B- Outros casos: casos de hipercorreção e casos acidentais	Trata-se dos verbos que, nas formas de 3ª Pessoa do Passado, são grafados pelos aprendizes com um ' l ' final, como em pegol, abril e jogol (para pegou, abriu e jogou).

Fonte: Oliveira (1990).

2 O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

Conforme Marcuschi (2001), o processo de retextualização não é uma atividade meramente mecânica, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. É um processo que envolve operações complexas, que interferem tanto no código como no sentido e deixa evidentes uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.

Para o processo de retextualização, o autor apresenta (p. 75) um diagrama de modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, no qual há operações que orientam o processo de transformação permitindo a compreensão da formulação do texto. Essas operações se dividem em dois blocos: o primeiro é composto pelas quatro operações iniciais, as quais são atividades de idealização e de regularização, que se fundamentam em estratégias de eliminação e de inserção. Já no segundo bloco, têm-se as cinco operações restantes, que são as regras de transformação e mudança do texto-base, fundamentadas pelas estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. É nesse segundo bloco que estão as operações que propriamente caracterizam o processo de retextualização e em que se promovem mudanças mais acentuadas do texto-base.

Vejam-se, a seguir, a descrição das referidas operações:

Operação 1 – Estratégia de eliminação baseada na idealização linguística: são retiradas as marcas estritamente interacionais, como os marcadores conversacionais, os truncamentos, as sobreposições de vozes e os comentários do transcritor, por exemplo, ah..., eh..., e... e..., né.

Operação 2 – Estratégia de inserção: ocorre a primeira proposta de introdução de pontuação.

Operação 3 – Estratégia de eliminação para uma condensação linguística: as repetições, redundâncias, paráfrases são retiradas. Da mesma forma, os pronomes pessoais (de forma especial os egóticos: “eu” e “nós”) são excluídos e permanecem marcados apenas pelas desinências verbais.

Operação 4 – Estratégia de inserção: são inseridos os parágrafos e reformula-se a pontuação, porém não é modificada a ordem do tópico discursivo.

Operação 5 – Estratégia de reformulação objetivando explicitude. Para explicitar o que foi dito no texto oral, com relação à referência ou orientação espacial, são introduzidas

marcas metalinguísticas que fazem referência a conhecimentos presentes no ato da fala, mas têm que ser explicitadas e referenciadas no ato da escrita para total compreensão do leitor.

Operação 6 – Estratégia de reconstrução em função da norma escrita: há a reordenação sintática, reconstrução das estruturas truncadas, adaptação das concordâncias e encadeamento do texto.

Operação 7 – Estratégia de substituição visando a uma maior formalidade: a sintaxe é modificada para se adequar aos aspectos da modalidade escrita formal, sem alterar o sentido do texto de origem ou introduzir novos sentidos nele. Ocorre um tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

Operação 8 – Estratégia de estruturação argumentativa: o tópico discursivo é reordenado para haver melhor estruturação no aspecto argumentativo.

Operação 9 – Estratégia de condensação: os argumentos e as ideias expressas no texto oral são agrupados, porém não ocorre a elaboração de um resumo, pois não se faz uma seleção, mas somente uma reordenação e uma apresentação mais coesa do conteúdo.

Cumpramos ressaltar que a retextualização plena do texto oral (texto-base) em texto escrito (texto-alvo) deveria passar por todas as operações descritas, no entanto não se pode esperar um processo linear, já que o retextualizador poderá considerar concluída a atividade em qualquer etapa do processo. Dessa forma, o modelo proposto pode ser usado para aferir a maturidade linguística desse retextualizador quanto à sua consciência das diferenças entre a fala e a escrita. É importante frisar que pode ser que muitas marcas da oralidade não sejam consideradas como tais no texto escrito dependendo do propósito, do gênero, das condições de produção, entre outros. Assim, pode-se afirmar que haverá uma perspectiva diversa no processo de retextualização.

Percebe-se que o modelo proposto anteriormente apresenta uma escala de estratégias desde fenômenos mais próximos e típicos da oralidade até os mais específicos referentes à escrita.

2.1 Diferença entre transcrição e retextualização

Não é difícil que se tome retextualização por transcrição. De maneira breve, trataremos de diferenciar esses dois processos.

O processo de transcrição consiste em passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica, com base numa série de procedimentos convencionalizados. Nesse caso, há mudanças que não devem ser ignoradas, contudo deve-se tomar cuidado para não interferir na natureza do discurso produzido pelo outro, do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem. Marcuschi (2001).

Retextualização, portanto, conforme já referido, é quando se passa do sonoro para o gráfico, fazendo adaptações para a norma padrão da língua e eliminando as hesitações da conversa. Essa tarefa não é algo simples, nem natural. Atinge de modo bem acentuado a fala original e pode ir de um patamar de interferência elementar a um patamar de interferência bastante complexo.

Em relação à atividade de retextualização, Debove (1996) citada por Marcuschi (2001), chama a atenção para alguns aspectos sobre a distinção oral-escrito na língua francesa. A autora leva em conta quatro parâmetros de análise, a saber: *forma* e *substância*; *conteúdo* e *expressão*, identificando quatro níveis de relação:

(1) *nível da substância da expressão*: diz respeito à materialidade linguística e considera a correspondência entre letra e som.

(2) *nível da forma da expressão*: consideram-se os signos falados e os signos escritos, distinção entre a forma do grafema (grafia usual) e o fonema (a pronúncia). Ex.: [*mininu*].

(3) *nível da forma do conteúdo*: consideram-se aqui, as relações entre as unidades significantes (expressões, itens lexicais ou sintagmas) orais e as correspondentes unidades significantes escritas, de realização diferente na fala e na escrita. Ex.: *O que queres comer?* (escrita); *Que cêquécumê?* (fala).

(4) *Nível da substância do conteúdo*: realizações linguísticas que se equivalem do ponto de vista pragmático, isto é, do uso situacional e contextual específico. Ex.: *Com os meus cumprimentos, subscrevo-me.* (carta escrita); *Olha, um abraço e um cheiro pra você, tá?* (no telefone/variante pernambucana).

A autora considera que os dois primeiros níveis são os mais evidentes e simples de analisar, uma vez que estão relacionados à materialidade linguística, mas em termos de fenômeno, não são menos complexos. Nesses níveis, ocorre a “transcodificação”, o que denomina-se, de maneira simplificada, como *transcrição* (por exemplo, do som para a grafia),

o que não é tão simples quanto parece, pois entre pronúncia e grafia não existe correspondência direta, uma vez que o sistema de escrita raramente é fonético.

2.2 Variáveis intervenientes no processo de retextualização

No processo de retextualização, observam-se a intervenção de variáveis. São elas: (i) *o propósito ou objetivo da retextualização*: esse aspecto depende da finalidade de uma transformação, assim teremos uma diferença acentuada no nível da linguagem do texto. Um texto escrito para uma publicação e uma simples nota pessoal, por exemplo, terão seus propósitos ou objetivos diferenciados;

(ii) *a relação entre o produtor do texto original e o transformador*: um texto pode ser feito pelo mesmo produtor do texto ou por outra pessoa. No primeiro caso, a mudança é mais drástica, ou poderá desprezar a transcrição e fazer um novo texto, mas não elimina todas as marcas da oralidade no seu texto. Já uma outra pessoa que não o próprio autor do texto em processo de retextualização terá mais “respeito” pelo original e fará menos mudanças;

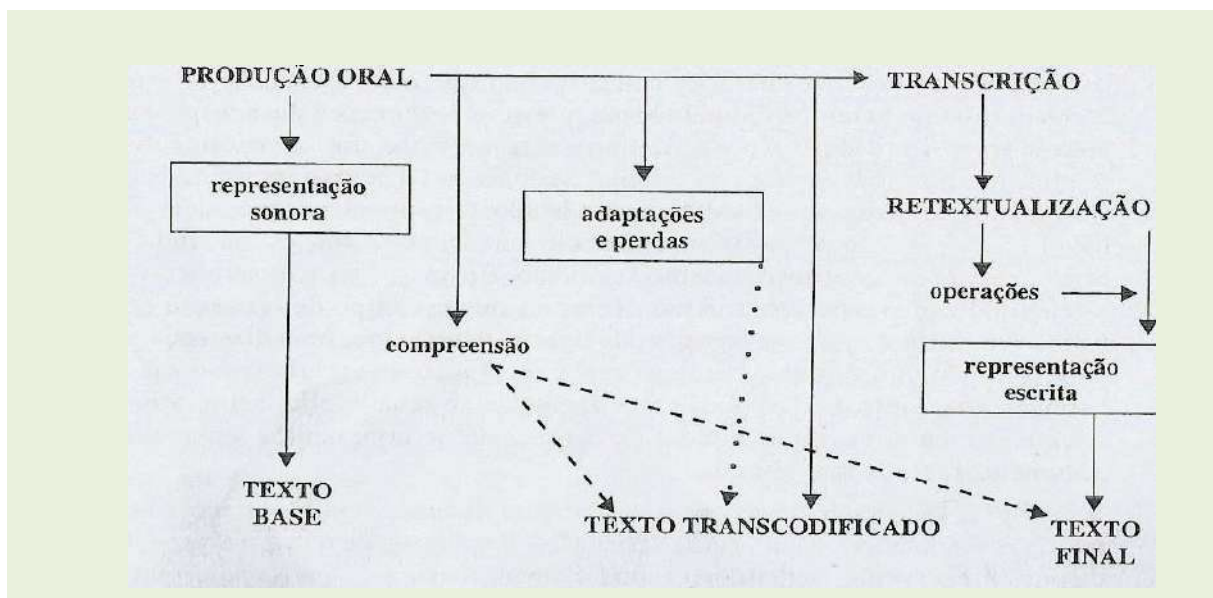
(iii) *a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização*: a transformação de um gênero textual falado para o mesmo gênero textual escrito, por exemplo, uma narrativa oral passada para uma narrativa escrita, produz modificações menos drásticas que de um gênero a outro.

(iv) *os processos de formulação típicos de cada modalidade*: trata-se da questão das estratégias de produção textual vinculada a cada modalidade, é o caso da escrita à máquina, a qual é possível rever e fazer correções, enquanto que em relação à fala, só é possível neutralizá-la pela metalinguagem, que traz a correção como parte integrante do próprio texto oral.

Tendo em vista essas variáveis, pode-se afirmar que as operações de retextualização, na passagem da fala para a escrita, são atividades conscientes, em que algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. Veja-se, a seguir, através do DIAG. 2, o fluxo dos processos de retextualização proposto por Marcuschi (2001).

DIAGRAMA 2

Fluxo das ações



Fonte : (MARCUSCHI, 2001. p. 72)

Percebe-se que as ações vão, desde a produção oral original (texto-base), até a produção escrita (texto final), passando por dois momentos, sendo o primeiro a transcrição, que Marcuschi chama “texto transcodificado”. O segundo se dá por operações mais complexas, momento chamado de “retextualização”.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia usada para o desenvolvimento da etapa a que nomeamos ‘diagnóstica’. Como abordagem metodológica, adotamos a pesquisa qualitativa porque envolve a obtenção de dados descritivos, adquiridos no contato direto da pesquisadora com a situação estudada. Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa procede em um cenário natural, com vários métodos que são interativos e humanísticos. O método qualitativo nos permitiu utilizar mais de um instrumento de coleta de dados, tais como: aplicação de questionários, fichas sociais, diálogo informal, produção oral e escrita, e ainda nos permitiu fazer uma reflexão da nossa *práxis*.

Apresentamos, na primeira seção, a região em que se insere a Escola Estadual Joaquim de Freitas, *lócus* da coleta de dados, bem como o perfil da referida escola. Na segunda seção, apresenta-se o perfil dos pais ou responsáveis pelos alunos informantes; na terceira, o perfil socioeconômico desses alunos informantes; e, por fim, na quarta seção, descreve-se a coleta de dados.

3.1 O *lócus* da pesquisa

3.1.1 O município de Espinosa-MG

A Escola Estadual Joaquim de Freitas está situada no município de Espinosa, extremo norte de Minas Gerais. Sua população estimada é de aproximadamente 31.113 habitantes, segundo o censo de 2010. Possui uma área de 1.868.970 km². Espinosa (na época: Lençóis ou Lençóis do Rio Verde), antigo distrito (criado em 1872 e 1891) subordinado ao município de Boa Vista do Tremendal (hoje, Monte Azul), foi elevado à vila com a denominação de Espinosa, pela lei estadual n.º 843, de 7 de setembro de 1923 e foi, emancipado, tornando-se município, em 9 de março de 1924.

O setor industrial do município é composto por cerâmicas, fábrica de laticínios, várias pequenas fábricas de confecções, lojas e supermercados. Há várias usinas abandonadas na cidade, devido ao fim do ciclo do algodão, cujas lavouras foram destruídas pela “praga” bicudo (inseto). Agora a cidade prepara-se para a implantação de um pólo industrial, que terá sua principal função o mercado têxtil, entre outras empresas que se instalarão com o projeto. O mercado municipal é abastecido pelos pequenos agricultores das várias localidades rurais

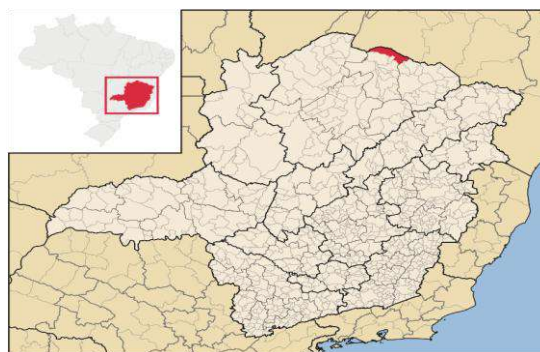
do município. O clima da cidade é semiárido, com grande estiagem, o que tem prejudicado a agricultura. Abaixo, a FIG. 1 mostra o mapa que localiza geograficamente o município de Espinosa-MG.

FIGURA 1- Mapa de Espinosa -MG



Na FIG. 2 seguinte, apresenta-se a localização do município de Espinosa no Estado de Minas Gerais.

FIGURA 2 - Localização de Espinosa no Mapa de Minas Gerais



Fonte: Raphael Lorenzeto de AbreuImage:MinasGeraisMesoMicroMunicip.svg, ownwork.

O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do município de Espinosa é de 0,657, de acordo com o PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano), em PNUD/2000.

No setor educacional, o município dispõe de sete escolas estaduais na zona urbana, sendo duas que oferecem até o ensino médio, cinco na zona rural, duas escolas municipais urbanas de ensino fundamental e vinte e três escolas pequenas, distribuídas nas várias localidades rurais do município de Espinosa e, ainda uma escola privada da pré-infância ao ensino médio. Há um campus da Unimontes, que oferece os cursos de Letras e Pedagogia e há também a faculdade Unopar. Está sendo construído no município o CEFET, uma escola técnica que trará oportunidades para os alunos concluintes do ensino médio.

3.1.2 O Perfil da Escola Estadual Joaquim de Freitas

A escola estadual Joaquim de Freitas, situa-se na avenida Dr. José Cangussu, 87, centro de Espinosa. Foi criada em 03 de maio de 1954, sendo a segunda escola do município e, a primeira ginásial, denominada, na época, de 5.^a a 8.^a série e, hoje chamada de 6.^o ao 9.^o ano de escolaridade. Oferece também o ensino médio regular, o projeto EJA e ainda o curso técnico do PRONATEC. A escola funciona no turno diurno e noturno, com 824 alunos. Veja-se a distribuição na TAB. 1 abaixo.

TABELA 1
Quantidade de alunos por Modalidade/ nível de ensino.

Modalidade/Nível de ensino	N.º de alunos
Educação Profissional Concomitante	30
EJA Presencial - Ensino Médio	115
Ensino Fundamental (9 anos) – 6.º Ano	140
Ensino Fundamental (9 anos) – 7.º Ano	157
Ensino Fundamental (9 anos) – 8.º Ano	95
Ensino Fundamental (9 anos) – 9.º Ano	88
Ensino Médio – 1. ^a Série	104
Ensino Médio – 2. ^a Série	47
Ensino Médio – 3. ^a Série	48
Total:	824

3.1.3 Nível de ensino da escola conforme IDEB

O diagnóstico da escola pode ser visto na TAB. 2 (resultados do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em comparação com o Brasil, Estado e Município:

TABELA 2

Anos finais do Ensino Fundamental						
Esfera	IDEB Observado				Meta	
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
IDEB Brasil	3.5	3.8	4.0	4.1	4.1	4.5
IDEB Estado	3.6	3.7	4.1	4.6	4.4	4.8
IDEB Município	2.9	3.2	3.7	3.3	3.8	4.2
IDEB Escola (EE JOAQUIM DE FREITAS)	4.2	3.6	4.1	3.3	5	5.4

Fonte: PDE interativo. mec.gov.br

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante e nas taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. O Índice é apresentado numa escala de 0 (zero) a 10 (dez) e é medido a cada dois anos. O objetivo é que o Brasil tenha nota 6 (seis) em 2022 - correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

Segue, nas TAB. 3-7, as taxas de rendimento e abandono dos alunos nos últimos anos em comparação com o país, estado e município.

TABELA 3

Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental (em %)					
Esfera	2009	2010	2011	2012	
Brasil	85.2	86.6	83.4	88.2	
Estado	88	89.6	90.7	91.2	
Município	87.9	87.7	88.7	94	
Escola (EE JOAQUIM DE FREITAS)	81.5	78.1	73.8	85.6	

Fonte: PDE interativo. mec. gov.br

TABELA 4

Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental (em %)					
Esfera	2009	2010	2011	2012	
Brasil	11.1	10.3	12.4	9.1	
Estado	9.6	8.4	7.3	7	
Município	8	7.5	7.5	4.7	
Escola (EE JOAQUIM DE FREITAS)	14.2	16.3	16.9	14.2	

Fonte: PDE interativo. mec.gov.br

TABELA 5

Taxa de Abandono do Ensino Fundamental (em %)					
Esfera	2009	2010	2011	2012	
Brasil	3.7	3.1	4.2	2.7	
Estado	2.4	2	2	9	
Município	4.1	4.8	3.8	0.5	
Escola (EE JOAQUIM DE FREITAS)	4.3	5.6	9.3	0.2	

Fonte: PDE interativo. mec.gov.br

TABELA 6

Taxa de Aprovação do Ensino Médio (em %)					
Esfera	2009	2010	2011	2012	
Brasil	77.2	77.2	77.4	78.7	
Estado	78.4	77.8	78.3	78.6	
Município	81.3	80.6	74.2	79.6	
Escola (EE JOAQUIM DE FREITAS)	81.7	72	74.2	68.8	

Fonte: PDE interativo. mec. gov.br

TABELA 7

Taxa de Reprovação do Ensino Médio (em %)					
Esfera	2009	2010	2011	2012	
Brasil	12.6	12.5	13.1	12.2	
Estado	12.3	13.4	12.6	12.4	
Município	7.7	9.6	19	15.9	
Escola (EE JOAQUIM DE FREITAS)	7.3	21.5	18.3	30.7	

Fonte: PDE interativo. mec. gov.br

TABELA 8

Taxa de Abandono do Ensino Médio (em %)					
Esfera	2009	2010	2011	2012	
Brasil	11.5	10.3	9.5	9.1	
Estado	-	-	9.1	-	
Município	-	-	6.8	4.5	
Escola (EE JOAQUIM DE FREITAS)	11	6.5	7.5	0.5	

Fonte: PDE interativo. mec. gov.br

Constata-se que a taxa de aprovação do ensino fundamental vem melhorando nas últimas duas medições. As taxas de reprovação e abandono vêm diminuindo. Já no ensino

médio, as taxas de aprovação e reprovação não vêm melhorando, diferentemente da taxa de abandono, que tem diminuído.

Veja-se, agora, na TAB. 9, os resultados de Língua Portuguesa, na Prova Brasil, nos anos finais do Ensino Fundamental.

TABELA 9

Anos finais do Ensino Fundamental				
Esfera	Língua Portuguesa			
	2005	2007	2009	2011
Brasil	231.82	234.64	244.01	245.20
Estado	234.55	237.30	251.17	258.15
Município	209.50	213.15	231.18	225.88
Escola (EE JOAQUIM DE FREITAS)	223.81	219.47	246.20	233.82

Fonte: PDE interativo. mec. gov.br

Observa-se que esses resultados não demonstram evolução nas duas últimas medições.

Em relação à infraestrutura, cumpre informar que a escola possui uma biblioteca ampla e equipada com livros variados, um laboratório de informática (pouco usado), salas de aulas amplas, refeitório para distribuição da merenda escolar, esta de ótima qualidade.

A formação dos professores é nível superior completo, sendo que 80% deles têm especialização, e apenas dois docentes possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) concluída, e dois estão cursando.

Os pais, às vezes, participam das reuniões e eventos escolares. Há maior participação de pais dos alunos do 6.º ano de escolaridade. Mas, quando solicitados, comparecem à escola. Os alunos são de classes sociais variadas, mas predomina a classe social baixa.

A equipe pedagógica e a direção apóiam os projetos e inovações da prática do ensino- aprendizagem.

A escola possui um projeto de intervenção pedagógica (PIP), que foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação. Os resultados das avaliações internas e externas são discutidos pelos professores e equipe pedagógica nos conselhos de classe, que ocorrem aos finais dos quatro bimestres, já previstos no calendário escolar. Porém, a maioria dos professores trabalha em duas ou mais escolas, dificultando o trabalho do planejamento participativo.

Diante dos resultados apresentados no diagnóstico da escola, constatamos que ela tem desafios a vencer, tais como elevar o índice do IDEB, melhorar a taxa de aprovação do ensino médio, bem como o rendimento da prova Brasil de Língua Portuguesa.

A seguir, apresentaremos o perfil dos alunos do 8.º ano da escola, informantes que compõem a amostra usada na presente pesquisa.

A coleta de dados estendeu-se de abril a setembro de 2014. Durante esse período, foram realizadas oficinas de produção textual, propostas a toda turma, questionários, conversas informais com os pais dos alunos e foram, também, realizadas gravações das falas espontâneas dos alunos que possibilitaram a coleta de dados referentes às explicitações de marcas da oralidade presentes nos textos desses discentes.

Para conhecimento do perfil socioeconômico dos 21 informantes, aplicamos questionários aos alunos (ANEXO B), que responderam com espontaneidade. Os pais participaram, respondendo a uma ficha social (ANEXO C), o que possibilitou conhecer as famílias dos alunos, sujeitos deste estudo.

3.1.4 Perfil dos pais

Os pais dos alunos envolvidos na pesquisa participaram de um encontro por nós organizado; foram convidados por meio de bilhete (ANEXO D). A reunião foi realizada no dia dezessete de julho de 2014, na referida escola e teve como um dos objetivos explicar sobre a participação dos seus filhos como informantes da pesquisa e sobre a intervenção pedagógica que será desenvolvida e que terá em vista as dificuldades apresentadas nos textos escritos dos alunos. Os pais compareceram e foram bem receptivos à nossa proposta. Esse encontro possibilitou maior interação com as famílias dos alunos e conhecimento do perfil social dos pais. Na oportunidade, foram distribuídas as fichas sociais para preenchimento. E o resultado foi o seguinte: estão na faixa etária de 32 a 59 anos; a escolaridade é de ensino fundamental incompleto, sendo que dois nunca frequentaram a escola; as profissões em comum são: pedreiro, lavrador e empregada doméstica; a maioria mora no lugar desde que nasceu, salvo três casos que vieram de outras cidades; a maioria também nunca viajou, com exceção de quatro informantes que viajaram para cidades, tais como: Belo Horizonte, Campinas, Salvador, Piruíbi, Betim, Nova Lima, Iraquara, Jaíba, e outras não citadas; grande parte mora atualmente em localidades rurais do município de Espinosa: Santa Marta, Lagoa da Tapera, Lagoinha, Lagoa do Marruás, Barro Vermelho, Vila de Santana, sendo 70% residentes na

zona rural e 30% na zona urbana. A renda dessas famílias é de até um salário mínimo mensal. Ainda sobre o perfil social e as práticas de letramento dos pais dos alunos pesquisados, cumpre informar que em visitas realizadas nas comunidades rurais, a mãe de uma aluna, que possui ensino fundamental incompleto, possui o cargo de presidente da Associação dos Moradores da Comunidade de Lagoa do Marruás, outra mãe exerce a função de escrevente para registro das reuniões em atas. Percebe-se que essas mães, com pouquíssima escolaridade, cumprem funções sociais importantes naquela comunidade. Possuem uma variante linguística do dialeto popular, tanto na oralidade, quanto nos documentos escritos da Associação. Nota-se, portanto, marcas da oralidade presentes em textos e bilhetes dos pais enviados aos professores. Essas marcas são mais acentuadas nas comunidades em que os pais possuem menos escolaridade.

3.1.5 Perfil dos alunos informantes

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são alunos do turno vespertino, possuem um considerável histórico de insucesso escolar, e a maioria foi aprovada no regime de *progressão parcial*⁶. Dessa forma os alunos acomodam-se, não se esforçam nos estudos, pois contam que irão ser aprovados de alguma maneira. O nível de interesse desses alunos é baixo, gerando indisciplina no cumprimento das tarefas escolares e no comportamento em sala de aula.

Os dados que compõem o perfil socioeconômico dos informantes aparecem sistematizados na TAB. 10, a seguir.

⁶ A progressão parcial, que deverá ocorrer a partir do 6º ano do ensino fundamental, deste para o ensino médio e no ensino médio, é o procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos, no ano letivo seguinte, naqueles aspectos dos Componentes Curriculares nos quais necessita, ainda, consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas. (Art. 74 da Resolução SEE Nº 2.197, DE 26 DE OUTUBRO DE 2012 da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais).

TABELA 10
Perfil socioeconômico dos informantes

Descrição	Nº de informantes
1-Sexo masculino	16/76%
2-Sexo feminino	05/24%
1-Faixa etária de 13 a 17 anos	20/95%
2- 18 anos de idade	01/5%
1- Cor: Branco	02/10%
2- Pardo	12/57%
3- Preto	06/29%
4 - indígena	01/5%
1- Religião: Católica	13/62%
2- Evangélicos	03/14%
3- Espírita	01/5%
4- Não tem religião	00/0%
1- Moram com a família	16/76%
2- Moram em casa de outras famílias	05/24%
1- Quantidade de pessoas que moram na casa:05 e 08	17/81%
	04/19%
1- Moram em casa própria com água e eletricidade	21/100%
1- Localidade onde moram : zona rural	15/71%
Zona urbana	06/29%
1- Eletrodomésticos e eletrônicos: TV	20/95%
DVD	14/67%
Radio	13/62%
Celular	18/86%
Internet	03/14%
Geladeira	19/90%
Microcomputador	02/10%
Automóveis	11/52%

Conforme se observa, a maioria dos informantes é composta por adolescentes do sexo masculino (76%);com orientação religiosa católica (62%); mora com a família, esta composta por cinco pessoas (81%). Todos moram em casa própria, com abastecimento de água e eletricidade (100%). Grande parte mora na zona rural (71%). Em relação aos bens de consumo, verifica-se que a maioria tem televisão (95%), e a minoria tem microcomputador (10%) e acesso à internet (14%). Os dados citados foram coletados em sala de aula, após os pais assinarem os Termos de Consentimento (ANEXO H), durante uma semana, pois alguns alunos haviam faltado às aulas. A razão da escolha dessa turma para a pesquisa deu-se pela problematização apresentada ao longo de um ano em que fui professora de Língua Portuguesa

e baseou-se no intuito de diagnosticar os fenômenos linguísticos ocorridos na escrita, além de propiciar uma intervenção pedagógica em relação às dificuldades linguísticas verificadas.

3.2 A coleta dos dados

Com a finalidade de identificar as marcas da oralidade nos textos dos alunos do 8.º ano de escolaridade, utilizamos a estratégia metodológica da retextualização oral e, em seguida, da retextualização escrita, de acordo com uma das variáveis de formulação linguística proposta por Marcuschi (2001, p. 54).

Iniciamos com uma dinâmica bem receptiva por parte dos alunos, o ato de contar histórias. Esse foi o ponto crucial para conseguir atrair a atenção deles, pois são vistos pela escola como “alunos difíceis”, já que falam muito alto, são inquietos, fazem brincadeiras desagradáveis com os colegas, enfim, não têm disciplina. Embora apresentem tal perfil, foi possível obter a concentração deles para ouvir a história. Antes de começar, foi mostrado o livro de onde foi extraído o conto *O Gato Preto*, de Edgar Allan Poe. Alguns comentaram ao ver a capa: “história de assombração”, e outros ficaram bem quietos. Apresentamos algumas informações sobre o autor e suas obras, ressaltando que suas narrativas prendem a atenção do leitor por conterem suspense, drama e terror.

Durante a narração da história, os alunos permaneceram silenciosos e atentos a todos os detalhes.

Foram distribuídas folhas contendo o cabeçalho e a proposta da atividade (ANEXO E). As retextualizações dos alunos foram espontâneas, sem intervenção. No momento da atividade escrita, não paravam de escrever. Solicitaram mais folhas para continuar o texto. Verificamos que os vinte e um alunos fizeram um texto narrativo tanto na retextualização oral, quanto na escrita. As atividades foram desenvolvidas em sala de aula sob a nossa supervisão, de forma espontânea, e teve a duração de quatro aulas.

Após a coleta dos dados, as narrativas orais foram transcritas, e os dados organizados para a análise que será apresentada a seguir.

4 ANÁLISE

A análise aqui apresentada tem um caráter diagnóstico, uma vez que, através dela, dar-se-á continuidade ao desenvolvimento desta pesquisa, em que se propõe, também, a apresentação de um projeto pedagógico de intervenção. A proposta, nesse momento é, pois, apresentar o resultado da análise qualitativa dos fenômenos linguísticos identificados na amostra coletada.

Ao analisarmos as retextualizações, percebemos que o conteúdo dos textos reproduz a história contada. No que se refere ao plano de expressão, verificamos a presença de uma diversidade de fenômenos linguísticos. Relacionamos abaixo aqueles que comprovam a interferência da oralidade na escrita e também outros tipos de fenômenos encontrados na amostra. Procuramos relacionar as ocorrências dentro da categorização proposta por Oliveira e Nascimento (1990) e Silva (2003).

Vejam-se abaixo, na TAB. 11, os fenômenos identificados e categorizados.

TABELA 11
Grafia das sibilantes

Categorização	Ocorrências	N.º de ocorrências
Sibilantes		
/s/	<i>comesou</i>	02
	<i>pescoso</i>	02
	<i>peseberam</i>	01
	<i>ensima</i>	01
	<i>desidiu</i>	02
	<i>ce</i>	01
	<i>asseito</i>	01
	<i>acim</i>	01
	<i>crecemdu</i>	01
	<i>aprosimou</i>	02
	<i>ança</i>	01
	<i>asionol</i>	01
/z/	<i>visinhos</i>	01
	<i>alizando</i>	01
	<i>dezaparecido</i>	01
	<i>engualsinho</i>	01
	<i>curiosidade</i>	01
	<i>coizas</i>	01
	<i>prizão</i>	01
.. /s/	<i>xegava</i>	01
	<i>xutava</i>	01
	<i>puchou</i>	01
	<i>sconder</i>	01

Fonte: produções textuais dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, 2014.

Percebemos variações fonéticas que se refletem na ortografia e classificamos tais variações de acordo com a categorização proposta por Silva (2003, 54-58). Como já foi referido, a relação entre as letras e os sons da fala, de acordo com Cagliari (1993), é sempre muito complexa, uma vez que uma mesma letra pode estar relacionada com diferentes segmentos fonéticos, e um mesmo segmento fonético pode ser representado por diferentes letras. No caso, por exemplo, da regra que estabelece que o “S tem som de Z quando está entre vogais” só se aplica à leitura. E a regra não se aplica quando se tem que escrever as palavras *casa* ou *mesa*, por exemplo. Daí a dificuldade causada por uma irregularidade da regra. Vejam-se abaixo, no QUAD. 11, as marcas de oralidade encontradas na escrita.

QUADRO 11
Marcas da oralidade na escrita

Categorização	Ocorrências/N.º
Tendência a anular-se a oposição fonológica entre /e/ e /i/ bem como /o/ e /u/, em posição pretônica, realizando-se um arquifonema /I/ ou /U/.	<i>minino</i> (01), <i>bunito</i> (01), <i>disviou</i> (01), <i>sigurou</i> (01), <i>sintio</i> (01)
Redução sistemática do en- inicial em in.	<i>inpregada</i> (01), <i>inforçar</i> (04), <i>imbora</i> (01), <i>imbriagado</i> (01).
Anulação da oposição entre ditongo /ou/ e / o/ fechado. <i>apaio</i> (apanhou)(02).	<i>asseito</i> (aceitou) (01), <i>coloco</i> (colocou) (01), <i>levanto</i> (levantou) (01), <i>inforco</i> (enforcou) (01). <i>volto</i> (voltou) (01),
Ditongação do /e/ diante de chiante da mesma sílaba.	<i>veis</i> (vez) (04), <i>pois</i> (pôs) (01).
Tendência à omissão do –r final antes de pausa e suas consequências na morfologia verbal (infinitivo dos verbos). <i>derruba</i> (derrubar) (01).	<i>bebe</i> (beber) (04), <i>mata</i> (matar) (02), <i>esconde</i> (esconder) (01) <i>chega</i> (chegar) (01), <i>chuta</i> (chutar) (01), <i>pega</i> (pegar) (01), <i>toma</i> (tomar) (01), <i>fura</i> (furar) (01), <i>encosta</i> (encostar) (01),
Síncope nas proparoxítonas.	<i>bebo</i> (bêbado) (05).
Redução do ditongo crescente em sílaba final.	<i>ança</i> (ânsia) (01)
Redução da marca fonêmica do gerúndio– ndo para n .	<i>ficano</i> (ficando) (01), <i>lembrano</i> (lembrando) (01),
Desnasalização de nasais finais	<i>home</i> (homem) (6)

Fonte: produções textuais dos alunos do 8.º ano do ensino fundamental, 2014.

Para Cagliari (2004), o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala. Entendemos que os alunos utilizaram o seu dialeto como referência para sua grafia. Escreveram “veis” e “pois” por usar na sua pronúncia um ditongo. Ainda como tentativa de reprodução das formas orais, observamos as palavras “coloco”(colocou); “levanto” (levantou) entre outras; o aluno escreve uma vogal em vez de duas, porque usa, na sua pronúncia, um monotongo, isto é, redução de [ow] para [o]. Outros exemplos de erros de transcrição fonética podem ser citados, tais como: “bunito” “quiria”, “minino”; observamos que o aluno escreve *i* em vez de *e* porque fala [i] e não [e].

Nesses exemplos citados acima, podemos observar a interferência da fala na escrita. Há uma forte marca da oralidade no registro escrito dos alunos, conforme comprovamos na gravação em áudio. No contexto da fala, foram observadas, durante as gravações, as marcas da oralidade dos alunos. Vejam-se exemplos dessas marcas no QUAD. 12 abaixo.

QUADRO 12

Expressões orais dos alunos pesquisados

Expressões	Correspondências
“ <i>aí o home</i> pegou o corpo da <i>muié</i> ”.	O homem pegou o corpo da mulher.
“Os <i>home</i> achou o corpo da <i>muié</i> . ”	Os homens acharam o corpo da mulher.
“O <i>gatim</i> tava lá dentro da parede.”	O gatinho estava lá dentro da parede.
“As <i>pulicia</i> chegou e <i>caçou</i> a <i>muié</i> . ”	A polícia chegou e procurou a mulher.
“O <i>home</i> tava <i>bebo</i> . ”	O homem estava bêbado.
“O <i>home</i> <i>matô</i> o <i>gatim</i> <i>cum</i> <i>facão</i> . ”	O homem matou o gatinho com um facão.
“ <i>Quiria</i> <i>ispancá</i> o <i>gatim</i> . ”	Queria espancar o gatinho.
“O <i>home</i> tava <i>bêbedo</i> . ”	O homem estava bêbado.

Os exemplos citados acima foram extraídos de gravações em áudio. Foi criado um momento na sala de aula com os alunos para que eles recontassem o conto “O Gato preto” de Edgar Allan Poe. Os alunos ficaram empolgados quando souberam que as falas deles seriam gravadas. Cada um, quando chegava a sua vez, aproximava-se do note book e espontaneamente contava a história; alguns foram mais detalhistas; outros resumiram a história, mas todos participaram da atividade oral. Não houve nenhuma interferência nossa, para corrigir alguma expressão coloquial, durante os relatos.

Listamos, na TAB. 12, outros casos de marcas da oralidade observados no *corpus* analisado.

TABELA 12
Outras marcas de oralidade

Fenômeno lingüístico	Nº de ocorrências
<i>tá</i> (está)	05
<i>tava</i> (estava)	06
<i>pra</i> (para)	08
<i>aí</i> (marcador conversacional)	32
<i>bá</i> (bar)	07
<i>nua</i> (numa)	02
<i>empendurou, despendurou, dipendurado, espendurou</i> (dependurar ou pendurar)	05
<i>bêbedo</i> (bêbado)	02
<i>enterrala</i> (enterrá-la), <i>emparedala</i> (emparedá-la)	02
<i>descuberto</i> (descoberto)	03
<i>vei</i> (veio)	05
<i>pulicia</i> (polícia)	15
<i>dejunto</i> (junto à)	04
<i>interfiriu</i> (interferiu)	02
<i>contenti</i> (contente)	03

Fonte: produções textuais dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, 2014.

Observamos também, no *corpus* desta pesquisa, que as vogais nasais e os ditongos nasais constituem uma grande fonte de dificuldade para os aprendizes. De acordo com Moraes (2010), na língua escrita, temos cinco maneiras de marcar a nasalidade. Vejam-se abaixo alguns desses exemplos.

- a) Dígrafo **nh** : *estraio* (estranho), *tia* (tinha), *apaio* (apanhou).
- b) **m** : *encima* (em cima), *nua* (numa), *enper* (em pé).
- c) **n**: *descomfiol* (desconfiou).

Algumas marcas de variações sintáticas refletiram também na escrita de nossos alunos pesquisados. No *corpus* analisado, podemos exemplificar as seguintes ocorrências: “os policiais estava”, “eles começou”. Naro (1981) afirma que a variação de concordância tem

sido muito estudada por sociolinguistas em *corpora* diversificados do português falado e também escrito. Aponta que esse talvez seja o fato mais transparente da sintaxe brasileira em relação ao português padrão e ao português europeu e também para efeitos de estigmatização dos falantes brasileiros.

E, finalizando a análise, na TAB. 13, são descritos os fenômenos de hipercorreção encontrados na amostra.

TABELA 13
Fenômenos de hipercorreção

Ocorrências	N.º de Ocorrências
<i>acabol</i> (acabou)	04
<i>pegol</i> (pegou)	08
<i>del</i> (deu)	06
<i>ficol</i> (ficou)	05
<i>batel</i> (bateu)	12
<i>pensol</i> (pensou)	02
<i>vil</i> (viu)	03
<i>resouvel</i> (resolveu)	04
<i>vio</i> (viu)	02
<i>goupe</i> (golpe)	03
<i>fugio</i> (fugiu)	04
<i>cauma</i> (calma)	02
<i>prelcupou</i> (preocupou)	01
<i>voutaram</i> (voltaram)	02
<i>maudadi</i> (maldade)	06
<i>quintau</i> (quintal)	02
<i>fauta</i> (falta)	04
<i>asionol</i> (acionou)	01
<i>gemel</i> (gemeu)	03
<i>decidio</i> (decidiu)	01
<i>sintil</i> (sentiu)	01

Fonte: produções textuais dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, 2014.

Esse foi o fenômeno que ocorreu com maior frequência no *corpus* analisado, e, de acordo com Oliveira e Nascimento (1990, p. 42), é o mais difícil de ser sanado, visto que são aleatórios no que se refere ao item lexical atingido. Trata-se de uma correção além do modelo oficial da escrita. A hipercorreção é comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de algumas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Ao compreender cada vez mais a

distinção entre língua falada e língua escrita, a criança começa a se corrigir e a generalizar certas regras, ou seja, com a intenção de acertar acaba errando. Nos textos analisados, percebe-se que o aluno grafava com *l* e *o*, palavras que seriam grafadas com *u*, como, por exemplo: “acabol”, “pegol”, “fugio”, “resouvel”, “vio.”

Para Cagliari (1999), a invenção da ortografia foi a “salvação” do alfabeto, pois a criança ao iniciar suas hipóteses na escrita escreve conforme fala. Moraes (2003) traz a ideia de que a correção dos erros mais eficaz é aquela que é feita durante o processo de produção, pois o professor pode estimular os alunos a duvidarem e anteciparem soluções, bem como pode ter acesso e intervir nas hipóteses dos alunos através de suas explicitações.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente projeto foi apresentado à direção e à equipe pedagógica que receberam com muita satisfação e ofereceram os recursos materiais necessários para a execução das atividades. Foi explicado sobre a realização da intervenção, a qual aconteceu coletivamente e individualmente com os alunos da turma do 8.º ano, hoje 9.º ano de escolaridade. A proposta se divide em duas etapas, sendo a primeira um trabalho com as variantes linguísticas e, posteriormente, a realização do trabalho de retextualização dos textos dos alunos.

5.1 Trabalhando as variedades linguísticas

a) Ação 01

Apresentação da linguagem popular presente na poesia. Relação de fala e escrita.

b) Objetivos:

- Reconhecer a importância do registro oral do dialeto popular como expressão da identidade linguística e cultural brasileira;
- Reconhecer diferenças fonológicas entre o português brasileiro e a norma-padrão;
- Mostrar uma atitude respeitosa para com a variedade linguística popular, reconhecendo-a como parte integrante da identidade desse falante;

c) Metodologia

Abordagem da obra de Patativa do Assaré⁷, um poeta da oralidade. Conhecimento sobre a vida e obras do autor. Leitura oral do poema “*Coisas do meu sertão*”, (ANEXO F).

d) Recursos

Um data-show e um computador para exibição do vídeo sobre Patativa do Assaré. Mapa para localização do Nordeste brasileiro. Cópias com o poema para leitura e análise.

⁷ Patativa do Assaré, cujo nome verdadeiro é Antônio Gonçalves da Silva, nascido no dia 5 de março de 1990 na Serra de Santana, pequena propriedade rural da prefeitura de Assaré, ao sul do estado do Ceará, inclui-se na linhagem dos cantadores sertanejos, continuando essa tradição. Descobre a literatura de cordel, é um escritor da literatura popular, considerado o poeta da oralidade.

d) Detalhamento

Essa primeira ação realizada teve início no mês de fevereiro, precisamente na semana após o feriado do carnaval. O município ainda não havia disponibilizado o transporte escolar aos alunos da zona rural. Diante disso, a frequência foi baixa. Dos 21 alunos pesquisados, apenas cinco compareceram, mas foi possível começar o desenvolvimento das atividades com essa amostra. Os objetivos dessas ações, conforme já referido, foram de reconhecer a importância do registro oral do dialeto popular como expressão da identidade linguística e cultural brasileira; reconhecer diferenças fonológicas entre o português brasileiro e a norma-padrão; mostrar uma atitude respeitosa para com a variedade linguística popular, reconhecendo-a como parte integrante da identidade desse falante;

Lembramos sobre os contos produzidos por eles no ano anterior e, sob os olhares curiosos foi explicada a diferença da língua falada e escrita, e que o objetivo principal era de ajudá-los a escrever de acordo com a língua padrão. Percebemos uma boa receptividade deles. Antes de entregar as atividades, perguntamos se conheciam o poeta Patativa do Assaré. Dois alunos lembraram: “a senhora já passou no 7.º ano”. Foram entregues as folhas (ANEXO F) do poema do autor “*Coisas do meu sertão*” com as atividades propostas; solicitamos uma leitura silenciosa, após, lemos todos em voz alta. Foi pedido que identificassem as expressões que mais se assemelham com a fala. Foi possível observar que apenas um aluno percebeu a expressão “as coisa,” em desacordo com a regra de plural. Para a maioria, essa expressão é tão comum na fala que nem consideraram um “erro” na escrita. Os cinco alunos presentes notaram rapidamente as outras palavras. Prosseguindo, foi feita uma exploração sobre o poema com perguntas orais e escritas: Como você acha que é o sertanejo do poema de Patativa do Assaré? As respostas foram comuns a todos, pois compreenderam que o sertanejo é uma pessoa sem estudos passa por dificuldades devido à seca. Um aluno que veio de fora, nunca havia ouvido o termo “*roçado*” e perguntou. Logo, os alunos responderam para ele. Aproveitando a situação para levá-los a uma reflexão da diversidade da língua portuguesa, explicitamos sobre as variedades linguísticas: regional, histórica, social e, ainda pelas particularidades como gênero, idade, sexo, entre outras.

O trabalho continuou na aula seguinte com a participação de 15 (quinze alunos), pois houve o retorno do transporte escolar. Porém, ainda faltaram 06 (seis) alunos, mas em outro momento foi realizado o mesmo trabalho com eles. Iniciamos as atividades assistindo ao

filme *Patativa do Assaré -Ave Poesia*, que aborda a vida e a obra do poeta Antônio Gonçalves da Silva, conhecido como Patativa do Assaré, poeta popular, cujas palavras revelam as imagens que representam o povo brasileiro. Destacamos a relevância dos seus poemas, o significado de suas poesias e marcas do vocabulário do dialeto nordestino. Após a exibição do vídeo, foi possível fazer uma discussão sobre a forma de falar e a vida difícil do sertanejo. Eles refletiram sobre as características da linguagem popular, muito presente no dia a dia deles. Perceberam alguns termos ou palavras oriundas de falantes que moram na zona rural. Destacaram partes relevantes da vida do autor, características e importância da obra para a identidade cultural do sertanejo do Brasil. Percebemos que se emocionaram com o poema “*A morte de Nanã*”, em que o poeta narra em versos a morte de sua filha provocada pela fome.

Houve a leitura do poema “Coisas do meu sertão” de Patativa do Assaré, em voz alta. Solicitamos aos alunos que identificassem as palavras pertencentes ao registro oral de um suposto falar popular. Foi preciso explicar melhor, pois muitos ficaram sem compreender. Esclarecemos que são as palavras escritas como falamos, diferentes da escrita. Assim, rapidamente eles marcaram as palavras e expressões. Apenas dois alunos identificaram a expressão “as coisa”, mas ainda, dois alunos não haviam entendido, esclarecemos novamente. Um aluno ainda acrescentou: “tem que marcar as erradas”. Explicamos que a língua é composta por variedades que não se traduzem em ‘certo’ / ‘errado’ e que refletem regras variáveis de pronúncia, flexão de palavras e construção de sentenças, aplicadas segundo contextos estruturais e sociais. Aproveitamos para explicitar sobre o dialeto popular e a variedade padrão. Quando perguntamos quem fala “mais correto” o sertanejo ou o doutor? Um aluno respondeu: “professora, depois da sua explicação sobre ‘certo e errado’, afirmo que os dois falam corretamente”, porém os outros responderam que era o doutor. Esclarecemos que dependendo do contexto, as duas formas são corretas. E citamos situações em que precisamos usar uma linguagem padrão. Propusemos que fizessem transformação dos registros orais presentes na poesia e apresentados na modalidade dialetal popular, para produções escritas, adequadas à modalidade padrão da língua portuguesa. Observamos que alguns alunos (cinco) tiveram dificuldades. Foram anotados os nomes para uma posterior intervenção individual. A proposta da atividade foi novamente esclarecida. Depois, olhamos os cadernos de cada um com as respostas. Constatamos que a maioria conseguiu relacionar as expressões do dialeto popular com a linguagem padrão. Foram levantadas as hipóteses: caso o poema fosse escrito na língua padrão, teria a mesma receptividade? Como seria? Mudaria os sentimentos e emoções do leitor? Teria a mesma beleza no ritmo e na forma? Representaria a

identidade do sertanejo? As opiniões foram que escrito na linguagem culta não representaria o sertanejo, mas o doutor. Confrontamos as duas formas da variante linguística usadas em diferentes contextos e fizemos o comentário sobre a função social da poesia de Patativa do Assaré. Por fim, eles perceberam, pois comentaram que seus pais falam como o autor do poema. Pedimos que levantassem hipóteses do porquê dessa ocorrência. Alguns alunos responderam que era porque seus pais não haviam estudado ou pouco haviam frequentado a escola.

Para finalizar as atividades dessa primeira ação, percebemos que os alunos haviam entendido sobre a variedade da língua e a importância de respeitar a fala do outro, as falas dos familiares, pessoas mais idosas entre outros, pois, em algumas situações, eles mesmos corrigem os colegas.

F) Avaliação

O processo de avaliação da questão do dialeto popular envolveu a oralidade; tomamos o cuidado para não reforçar a ideia de que só serão bem sucedidos aqueles que não possuem essas marcas. Portanto, propomos um trabalho de confrontar as formas usadas associando-as de acordo com os diferentes usos. Propusemos aos alunos que percebessem a diferença fonética do português popular e a norma padrão, observando a tonicidade das palavras. Analisamos também o sentido das palavras a partir das marcas fonéticas que observamos nas falas dos familiares e pessoas da comunidade, essas marcas do dialeto popular como uma interação sociolinguística.

a) Ação 2

Apresentação das tiras do personagem de Maurício de Souza⁸ que caracterizam o falar caipira com o propósito de trabalhar o preconceito linguístico.

b) Objetivos

- Reconhecer semelhanças e diferenças entre fala e escrita quanto a condições de produção;
- Compreender a escrita como simbolização, não uma representação da fala.

⁸ Mauricio Araújo de Sousa (Santa Isabel, 27 de outubro de 1935) é um cartunista e empresário brasileiro. Um dos mais famosos cartunistas do Brasil, criador da "Turma da Mônica" e membro da Academia Paulista de Letras.

- Mostrar uma atitude respeitosa para com a variedade linguística do interlocutor, reconhecendo-a como característica de sua identidade.
- Adequar o uso dessa variante à situação comunicativa.
- Desenvolver uma atitude não preconceituosa frente à variação linguística.
- Reconhecer diferenças fonológicas e morfosintáticas na fala e na escrita.

c) Metodologia

Leitura da tira de Maurício de Souza com o Chico Bento, personagem que representa o falar caipira, oriundo da zona rural de alguns estados brasileiros.

Discussão sobre a atitude da professora e o modo de falar do Chico, por meio de perguntas dirigidas oralmente aos alunos.

d) Recursos

Cópias das tiras do Chico Bento, personagem de Maurício de Souza. Computadores, sala de informática.

e) Detalhamento

A segunda ação proposta neste projeto de intervenção foi realizada em março de 2015, iniciou-se com a distribuição do material impresso com a apresentação das tiras da personagem de Maurício de Souza que caracteriza o falar caipira com o propósito de trabalhar o preconceito linguístico. Perguntamos aos alunos se eles conheciam o Chico Bento, personagem criado por Maurício de Souza. A maioria dos alunos respondeu que havia assistido desenhos do Chico. Perguntado aos alunos sobre o que eles sabiam sobre esse personagem, logo responderam que ele mora na roça, é “jeca” e fala errado. Alguns alunos da zona rural repudiaram a resposta dos outros alunos. Esse foi mais um ótimo momento para tratar da variação linguística e do estereótipo de que as pessoas que moram na zona rural falam “errado” e são ignorantes. A partir das respostas dos alunos, perguntamos novamente se as pessoas que moram na zona rural falam errado. Logo um aluno modificou a resposta dizendo: “eles não falam errado, falam diferente.” Recordou que na primeira ação interventiva deste projeto, eles haviam aprendido que não falamos errado, mas diferente do ponto de vista da variação da língua, ou seja, de acordo com a comunidade em que vivem e a situação. Uma aluna relatou: “esse negocio de falar diferente deu até confusão, nosso motorista do ônibus escolar, que mora na localidade rural do Santo Antônio, foi criticado pelos alunos, porque ele fala ‘engraçado’, quis até sair, ficou muito chateado”. Diante disso, prosseguimos, dando ênfase à variedade linguística na fala do Chico Bento, com a leitura das tirinhas (ANEXO G). Na primeira, exploramos o preconceito linguístico presente no falar caipira. Os alunos participaram emitindo opiniões sobre a atitude da professora diante da fala

de Chico Bento; disseram que a professora não deveria ter criticado o jeito de falar do Chico, porque ele fala igual ao povo da sua região em que ele convive. Quando questionados se eles conheciam pessoas que falam dessa forma, responderam que sim, citaram colegas de sala, os próprios familiares. Uma aluna citou que corrige sua mãe, pois ela não estudou e fala “errado”. Alguns ainda insistiam em usar o termo *errado*. Então passamos a refletir, através de aula dialogada, acerca “do certo” e “do errado” para que pudessem minimizar o preconceito sobre as variedades linguísticas, bem como valorizar e respeitar as diversas variantes. Foi mostrada a diferença da norma padrão e a linguagem coloquial através de uma atividade com tiras envolvendo diálogos dos personagens Chico Bento, Zé Lelé e a professora em *a linguagem que usamos no dia a dia*. Pedimos aos alunos que observassem a fala das personagens e refletissem quanto à forma que elas mesmas falam e escrevem. Alguns se identificaram com a forma de falar do Chico Bento, embora, segundo eles apenas em algumas palavras. Foi perguntado se o Chico Bento fala como todo mundo que conhecemos; quais as pessoas que falam como ele; o que tem na fala dele que nos chama a atenção; se eles percebem ouvindo televisão ou rádio, formas diferentes de as pessoas falarem; o que eles pensam das formas diferentes de falar; e por que as pessoas falam de forma diferente. Todos esses questionamentos propostos de maneira que os alunos sentiram motivados para participarem sem receio. Ao questioná-los se escrevemos como falamos, eles responderam que, ao escrever, precisamos pensar. Então, foi perguntado se esse jeito como a personagem falou compromete a compreensão por parte do ouvinte/leitor. Responderam que não, conseguem entendê-lo. Prosseguindo, indagamos: Essa linguagem usada por ele é considerada “correta” ou “errada”? Por quê? Os alunos responderam que não é errada para falar, pois conseguimos entender o que ele fala. E se fôssemos escrever uma redação na escola, qual a forma de linguagem seria mais adequada? Responderam que seria a norma padrão. Mas se fosse escrever um bilhete a um amigo ou colega da sala, como seria a linguagem escrita? E um abaixo-assinado ao diretor da escola? E dessa forma, eles foram percebendo as diferentes formas da linguagem de acordo com o contexto.

Na sequência das atividades sobre a variedade linguística, foi exibido o vídeo:

FIGURA 3



<http://www.youtube.com/watch?v=ntXCiB0Ehfk>

Esse vídeo proporcionou debater, não somente diferenças linguísticas, mas também sociais, culturais e geográficas. Os alunos observaram e perceberam diferenças de linguagem entre Chico Bento e seu primo, as atitudes e os conhecimentos das coisas que diferenciam Chico dos moradores da cidade. Destacamos as seguintes observações: - o primo refere-se a Chico Bento como "bicho do mato". Então foi perguntado para eles se por morar na zona rural e não conhecer as coisas da cidade, em especial de um shopping poderia ser considerado um bicho do mato? Os alunos logo responderam que não; - a falta de conhecimento do Chico ao usar a escada rolante. Questionados então se o caipira pode ser uma pessoa ignorante, responderam que ele não conhece as coisas da cidade porque não mora lá. Chico associa a fonte de água no shopping como um lugar para tomar banho, desconhecendo a sua função. Em seguida, foi perguntado aos alunos sobre a condição econômica do Chico Bento, sua posição social, cultural e regional e em que hipóteses se basearam para responder. Esclarecemos aos alunos que essas diferenças interferem no tipo de linguagem que as pessoas usam, mas não podemos ter preconceito, pois, no Brasil, há diversidade linguística e pluralidade cultural. Isso pode ser visto pelas falas das pessoas que apresentam diferentes: 1) posições sociais; 2) níveis de escolaridade; 3) ocupações de lugares geográficos; 4) processos de aquisição cultural; 5) idades; 6) sexo; entre outros fatores. E que ao apresentarmos o personagem Chico Bento e o poeta Patativa do Assaré, a intenção não é corrigi-los, mas enriquecer a nossa cultura linguística. Para exemplificar melhor a variedade padrão e a variedade caipira, distribuímos as letras da canção “Caipira”, de composição de Joel Marques e interpretada pela dupla sertaneja Chitãozinho e Xororó, na variedade caipira:

O que eu vistu num é linhu
Andu inté di pé nu chão

Doutô, eu num tive istudo
Só sei mesmo é trabaiaá

E o cantar de um passarinho
É pra mim uma canção
Vivu com a poeira da inxada
Intranhada no nariz
Trago a roça bem prantada
Pra servir o meu país

Sô, sô desse jeito e num mudo
Na roça nós tem de tudo
E a vida num é mentira
Sô, sô livre feito um regato
Eu sô um bicho do mato
Me orguio de sê caipira

Enquanto arguém faiz guerra
Trazenu fome e tristeza
Minha luta é com a terra
Pra não farta pão na mesa
As vez vou na cidade
Mas num sei falá direitu
Pois caipira de verdade
Nasce e morre desse jeito

Nessa casa di matuto
É bem-vindu quem chegá
Se tenho as mão calejada
É do arado rasganu o chão
Se minha pele é queimada
É o sor forte do sertão

Sô, sô desse jeito e num mudo
Na roça nós tem de tudo
E a vida num é mentira
Sô, sô livre feito um regato
Eu sô um bicho do mato
Me orguio de sê caipira

Sô, sô desse jeito e num mudo
Na roça nois tem de tudo
E a vida num é mentira
Sô, sô livre feito um regato
Eu sou um bicho do mato
Me orguio de sê caipira

Fonte: <http://thymad-palavrasincertas.blogspot.com/2010/07/caipira-de-joel-marques.html>.

Após ouvir a canção e acompanharem a letra, solicitamos aos alunos que identificassem expressões da variedade caipira e as diferenciasssem da variedade padrão da canção original a seguir:

O que eu visto não é linho
Ando até de pé no chão
E o cantar de um passarinho
É pra mim uma canção
Vivo com a poeira da enxada
Entranhada no nariz
Trago a roça bem plantada
Pra servir o meu país

Sou, sou desse jeito e não mudo
Na roça nós tem de tudo
E a vida não é mentira
Sou, sou livre feito um regato
Eu sou um bicho do mato
Me orgulho de ser caipira

Doutor, eu não tive estudo
Só sei mesmo é trabalhar
Nessa casa de matuto
É bem-vindo quem chegar

Se tenho as mãos calejadas
É do arado rasgando o chão
Se minha pele é queimada
É o sol forte do sertão

Sou, sou desse jeito e não mudo
Na roça nós tem de tudo
E a vida não é mentira
Sou, sou livre feito um regato
Eu sou um bicho do mato
Me orgulho de ser caipira

Enquanto alguém faz guerra
Trazendo fome e tristeza
Minha luta é com a terra
Pra não faltar pão na mesa
Às vezes vou à cidade
Mas nem sei falar direito
Pois caipira de verdade
Nasce e morre desse jeito

Sou, sou desse jeito e não mudo
Na roça nós tem de tudo
E a vida não é mentira

Sou, sou livre feito um regato
Eu sou um bicho do mato
Me orgulho de ser caipira

Fonte: <http://letras.terra.com.br/chitaozinho-e-xororo/117285/>

A partir das duas variantes presentes nos textos acima e com base nas discussões anteriores, reforçamos a ideia de que o caipira não fala errado, seu falar é uma variante da língua; a variedade padrão não é melhor, mas é a de maior prestígio social; é importante conhecer a variedade padrão, pois é a mais adequada a algumas situações comunicativas das quais participamos na sociedade, porém devem-se respeitar as variedades dialetais da língua (Lembram-se de alguns sotaques diferentes de algumas pessoas da escola ou da própria sala de aula) para cumprirmos nosso objetivo, foi desenvolvida a atividade quatro do (ANEXO G) já citado anteriormente.

Nessa atividade os alunos puderam trabalhar a escrita de outras formas da oralidade (diferenças dialetais), considerando a fala de pessoas da zona urbana e da zona rural, e de outras regiões do Brasil, comparando-as e tomando como exemplo a forma como eles falam e escrevem a fim de que pudessem perceber a relação entre a linguagem oral e a escrita. Vários exemplos foram dados pelos alunos: ocê (você), pulano (pulando), pra (para), fessora (professora), oi (olha), ni (em), num (não), entre outros. Quanto ao sotaque, um aluno citou a diferença da pronúncia do *r* por alguns falantes de regiões brasileiras e ainda por falantes de um lugar próximo à comunidade rural do município de Espinosa, Barro Vermelho. Um aluno lembrou que nos jornais televisivos é possível perceber as falas diferentes das pessoas que são entrevistadas, então foi perguntado sobre o tipo de fala usado pelos apresentadores dos jornais; alguns responderam que usam a norma padrão, acrescentando que quase não dá para perceber o sotaque da região. Foi explicado que se o jornal não for apenas regional, haverá uma uniformização do jeito de falar para entendimento nacional.

Ao finalizar essa ação interventiva, constatamos que a participação dos alunos foi surpreendente, eles usaram a oralidade sem receio, a partir do momento que falamos sobre o respeito que se deve ter às variedades linguísticas. O clima foi tranquilo, apesar de serem alunos “difíceis”, o desenvolvimento do trabalho levou-os a uma reflexão de que a variação linguística não ocorre somente no modo de falar das diferentes comunidades, dos grupos de pessoas sem escolaridade, mas também se apresenta no comportamento linguístico de cada falante da língua, mesmo aqueles com um alto grau

de letramento. Basta observar o nosso modo de falar, variamos conforme a situação de interação em que nos encontramos.

Um fato que chama a atenção de qualquer linguista e que com essa pesquisadora não foi diferente, refere-se à grande diversidade de falares na turma pesquisada, pelo fato de os alunos pertencerem às várias regiões do município. Isso enriqueceu as aulas, porque os exemplos da variedade linguística partiam do próprio contexto da sala de aula. Como o preconceito linguístico foi muito debatido, estabeleceu-se o respeito aos diversos falares. Ressaltando que o convívio com essas diferenças foi uma oportunidade para debater em torno da variedade de falares que coexistem no Brasil, sem pretensão de valorizar um ou outro.

5.2 Retextualizando o conto

a) Ação 3

Atividade de retextualização do conto *O Gato preto* de Edgar Allan Poe. Comparação do primeiro texto produzido com o segundo, após o trabalho de intervenção.

b) Objetivos:

- Reconhecer semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita quanto a condições de produção, usos, funções sociais e estratégias de textualização.
- Usar com autonomia as convenções da língua escrita.

Nessa ação, propusemos uma retextualização com os textos dos alunos no intuito de levá-los a reconhecer as marcas da oralidade presentes em suas produções escritas. No início de abril, foi trabalhada a mesma metodologia empregada em 2014, o ato de contar histórias (contos de mistérios), pois, ao introduzir essa estratégia, os alunos se concentraram e deram conta de reproduzir a história narrada na modalidade oral e escrita. Antes de iniciar o trabalho de retextualização, cada aluno individualmente foi chamado para ler o primeiro texto feito no ano anterior, a fim de que pudesse reconhecer expressões da fala reproduzidas na escrita, visto que, nesse momento, os alunos já haviam refletido, nas ações metodológicas anteriores desta intervenção, a

relação fala e escrita. No primeiro momento, avisamos que eles iriam escrever o conto para ser corrigido pela pesquisadora, então foi pedido que observasse a ortografia das palavras, a construção morfo sintática, acentuação, pontuação, enfim, para que os textos fossem escritos conforme a norma padrão, porque iriam compor um livro de contos da turma a ser editado. Os alunos gostaram da proposta, dessa forma houve uma motivação a mais. Todos os textos foram escritos em sala de aula sob a supervisão da professora-pesquisadora. Nesse trabalho, fizemos a distinção ao que era erro gramatical e ao que era variação linguística. O atendimento aos alunos foi individualizado, pois cada ocorrência na escrita era verificada, questionada sobre o entendimento do aluno da forma como escreveu tal expressão. Dessa maneira, o aluno refletiu sobre o seu “erro”, conscientizou-se de que naquela situação específica seria necessário adequar o texto à norma padrão. Mas, quando não são monitorados, alguns alunos ainda “descuidam” e deixam prevalecer, de forma viciosa, as marcas da fala na escrita, e, quando questionados sobre esse fato, disseram que se esquecem de observar. Constatamos, assim, que, na maioria das vezes, os alunos reproduzem na escrita essas marcas, não por falta de conhecimento da norma escrita, mas porque predomina a força do hábito de escrever dessa maneira, visto que ao serem questionados sobre a ocorrência em tal palavra, logo repensam e imediatamente corrigem. Porém, mais à frente no mesmo texto, essas ocorrências reincidentem. Podemos exemplificar as marcas da oralidade na sintaxe que apareceram com frequência: “... os policiais chegou (...) e falou...”; “... quando os policiais iam sair ouvirão um miado, eles voltarão e percebeu (...), e os policiais quebrarão a parede.”

No primeiro exemplo, percebemos a forte presença da fala na escrita, eles falam sem flexionar o verbo para a terceira pessoa do plural. Já no segundo exemplo, o erro se deu pela intensidade do ditongo *ão*. Zorzi (2003) atribui essa alteração ortográfica pela dificuldade de representar o ditongo nasal /ãu/ e, devido à frequência de palavras terminadas em *am* e grafadas em *ao*. Na intervenção mais monitorada e individual com esses alunos, foi possível refletir junto com eles sobre o porquê de tal ocorrência; fazer uma breve revisão das flexões verbais, visto que eles têm conhecimento das formas verbais correspondentes à norma padrão, mas não as dominam.

Os casos de grafia das sibilantes, ainda continuam sendo um grande problema na escrita, notamos que essa dificuldade só será sanada com atividades de leitura e escrita continuadas, pois, conforme já assinalado, Silva (2003) considera a ocorrência da

grafia das sibilantes como sendo a de mais difícil aprendizagem da língua escrita, pois duas ou mais letras representam o mesmo som, no mesmo lugar, outra razão que dificulta a ortografia, já que são palavras decorrentes da etimologia e da história da palavra refletida em nosso sistema ortográfico e, segundo a autora, exige a consulta eventual ao dicionário, até mesmo para os bem letrados. Por isso, pedimos aos alunos que, ao aparecerem dúvidas quanto à ortografia, poderiam e deveriam perguntar. Achemos produtiva essa interação, já que antes da nossa confirmação, eles levantaram hipóteses quanto à escrita das palavras.

Não podemos deixar de destacar ainda ocorrências de hipercorreção muito frequentes nos textos dos alunos, tais como: *embreagado* (embriagado), *investigando* (investigando), *enterferio*, (interferiu) *voltol* (voltou), *pegol* (pegou), entre outras. A correção nesse caso deu-se durante o processo de produção em que os alunos foram estimulados a duvidarem e anteciparem soluções, dessa forma, obteve-se um bom resultado.

Com relação às palavras que têm a proximidade dos sons *l* ou *u* na posição final, ocorreu, por exemplo, *voltol* (*voltou*). De acordo com Lemle (2004), a dificuldade de compreender a relação entre letra e som surge no momento da alfabetização e quando não resolvida nessa primeira fase do aprendizado, pode aparecer nas séries mais avançadas. A sugestão da autora é que se elaborem atividades de leitura e reescrita textual que permitam mostrar que não só os sons de *l* e de *u* são idênticos, mas de outras letras com relações poligâmicas, como em (*onesto* em vez de *honesto*) dependendo da posição que ocupam nas palavras, são iguais.

Analisamos o uso do “*aí*” nos textos dos alunos como uma forma de dar conexão às ideias. Nesse caso, entendemos que o aluno desconhece outro recurso linguístico, os conectores que dão sequenciação à narrativa. E o “*aí*”, muito usado no seu discurso oral, passa a ter a função do desencadeamento sucessivo dos fatos também na produção do discurso escrito. Para Koch (1992), chamar a atenção do aluno para as diferentes relações e os diferentes efeitos de sentidos que os conectores discursivos podem estabelecer é o primeiro passo de uma estratégia que vise superar as dificuldades de uso desses elementos linguísticos. A autora sugere ainda estratégias metodológicas para intervir nesse problema, com atividades de leitura de pequenos textos ou proposições que levem o aluno a conhecer e compreender as relações que tais conectores estabelecem. Durante a intervenção, realizamos um jogo com os alunos com frases retextualizadas do conto *O Gato Preto*, de Edgar Allan Poe, no lugar do “*aí*”,

sugerimos usar conectores que o substituísse com o mesmo efeito de sentido pretendido no texto. Antes, fizemos um quadro com os conectores encadeadores do discurso, os de sequencialização temporal e textual, importantes recursos para a construção da progressão textual, assegura Koch (1992).

A aplicação da intervenção pedagógica permitiu também ratificar a ideia de que o trabalho com a linguagem com o objetivo de desenvolver a habilidade escritora do educando deverá estar pautado em estratégias metodológicas que os levem a refletir sobre os usos que se fazem da língua nos gêneros textuais com suas respectivas funções sociais inerentes ao cotidiano da vida social. Cumpre-nos ressaltar que é necessário também que haja um acompanhamento desses alunos com diagnósticos e intervenções continuadas para que assim desenvolvam habilidades de leitura e de escrita. A intervenção feita permitiu-nos ainda validar algumas ações simples, mas de grande valor no trabalho com a linguagem, quais sejam, por exemplo, a leitura em voz alta, tanto feita pelo professor, quanto pelos alunos; a apresentação de relatos orais para serem retextualizados; e as aulas dialogadas, que se mostram como boas estratégias, inclusive para melhor percepção da pronúncia das palavras. Percebemos que esses recursos metodológicos foram úteis, visto que observamos avanços já na segunda retextualização feita pelos alunos.

c) Avaliação

Através das atividades orais e escritas propostas nessas aulas, foi possível perceber alguns avanços dos alunos, que conseguiram identificar marcas da oralidade que são refletidas na escrita, apesar de reincidirem marcas da oralidade na escrita. Percebemos a necessidade premente de um estudo reflexivo da língua portuguesa fazer parte do cotidiano da sala de aula.

O trabalho não se esgota aqui, pois após avaliar o desenvolvimento das ações realizadas com os alunos sobre a linguagem oral e escrita, necessitamos de uma ação reflexiva que nos leve de volta aos objetivos propostos e ao que falta para alcançá-los, já que a avaliação é um processo ininterrupto e permanente que permite o planejamento e a flexibilização desse planejamento, pois há que se pensar e repensar a prática pedagógica continuamente, reformulando-a quantas vezes for necessário no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a análise dos fenômenos linguísticos ocorridos na escrita dos alunos pesquisados, tomamos como referencial teórico-metodológico a Teoria da Variação e do Interacionismo, pois, na primeira perspectiva, situam-se os estudos que se dedicam a verificar as variações dialetais e sociodialectais, ou seja, as variedades linguísticas. Já a segunda perspectiva preocupa-se, pois, com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade.

Para o desenvolvimento das ações de intervenção nos apoiamos em alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, por ser uma ciência social, já que se preocupa com problemas enfrentados pelos usuários do discurso no contexto social, ou seja, usuários da linguagem. (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

Nessa perspectiva, analisamos os problemas da língua escrita, levando em consideração os aspectos socioeconômicos e culturais dos informantes envolvidos nesse estudo em que buscamos desenvolver uma investigação em duas etapas: a etapa diagnóstica e a etapa da intervenção pedagógica.

No início da nossa pesquisa, pretendíamos responder aos questionamentos levantados na problematização formulada, a saber: em que medida a oralidade interfere na produção escrita desses alunos, de modo específico no gênero conto? E quais os fatores linguísticos e sociais que motivam a interferência da oralidade na escrita desses alunos?

Essas indagações foram respondidas, pois a partir dos resultados das análises, foi possível perceber o elevado número de ocorrências de marcas da oralidade que interferem na escrita dos alunos que compuseram a amostra desta pesquisa. A presença excessiva dessas marcas se explica pela falta de amadurecimento linguístico ao escrever um texto narrativo, uma vez que não se verifica a escrita adequada para determinada situação enunciativa. Verificou-se também a ausência de habilidades para o emprego de conectores que atendem a variedade padrão exigida pelo texto escrito.

Os textos produzidos mostraram que a maioria dos alunos tem dificuldades em escrever de acordo com a variedade; muitos deles ainda se baseiam nos saberes da oralidade na construção de suas hipóteses, demonstrando pouca familiaridade com as convenções da escrita. Observamos também, nesses textos, problemas relacionados às construções ortográficas e sintáticas. Percebe-se que tanto os problemas de natureza ortográfica quanto os de natureza sintática ocorrem pela dificuldade na distinção entre

letra e fonema, quanto pelo desconhecimento das normas que regem a língua nesses aspectos.

Reconhecemos que esses fenômenos linguísticos presentes no *corpus* dessa pesquisa são resultantes da interferência da fala. Por isso o nosso trabalho com o estudo da língua deve ser pautado em um conjunto de ações que nos possibilite perceber os recursos expressivos dos discursos dos alunos. Aproveitamos o momento para citar Riolfi (2014, p. 216-217) que propõe algumas reflexões para o trabalho sobre a língua com nossos alunos, quais sejam: Eles reconhecem as diferenças entre as diversas variações linguísticas da Língua portuguesa? Conseguem tomar a linguagem como objeto de análise em si, desprendendo-se do conteúdo veiculado na peça analisada? Ao produzirem enunciados orais e escritos, demonstram conseguir calcular deliberada e antecipadamente seus efeitos de sentido no interlocutor? Compreendem que as condições de produção são diferentes na fala e na escrita?

Tendo em vista tais questionamentos, reconhecemos que, em termos de ensino de língua portuguesa, há ainda muito que se fazer. Dessa maneira, Deveremos sempre, no processo contínuo de capacitação, buscar, nos referenciais teóricos, o caminho para a adoção de ações metodológicas eficazes no trabalho com a linguagem, tendo como perspectiva o letramento.

Entendemos que os fenômenos linguísticos ocorridos nos textos dos alunos pesquisados são resultantes tanto da variação linguística geográfica das diversas comunidades rurais e urbanas, como também da cultura de ensino de língua portuguesa disseminada na escola.

Esperamos que este estudo crie a possibilidade de reflexão por parte daqueles que ensinam a língua materna, pois é deles a responsabilidade de criar condições para que o aluno se insira no mundo da escrita. Para isso, é necessário, pois, repensar a nossa práxis e ressignificá-la, o que implicará ter disponibilidade para uma reflexão constante e, sobretudo, para a mudança.

Cumpre-nos ainda assinalar que o projeto de intervenção aplicado foi visto pela escola como instrumento motivador para que possamos, como docentes, buscar, cada vez mais, conhecimentos para que possamos desenvolver as habilidades leitora e escritora dos nossos educandos a fim de que estes tenham condições de fazer diferentes usos da linguagem de acordo com a situação de produção, recepção e circulação dos textos, quer sejam orais, quer sejam escritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. **O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?** In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1992.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. M. **O problema dos gêneros discursivos**. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. Série Estratégias de Ensino 37.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Brasília: 120 p. (Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, Scipione, 2004.

CAPISTRANO, C. C. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Texto e linguagem).

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Bookmann, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira – desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRAGO, Antônio Viñao. **A alfabetização na sociedade e na história:** Vozes palavras e textos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GNERRE, Maurízzio. Linguagem escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos- a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2009.

KATO, Mary. **No mundo da escrita.** São Paulo, Ática, Série Fundamentos, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola,** in(org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-64.

KOCK, Ingedore G. Villaça. **A Inter-ação pela linguagem.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCK, Ingedore G. Villaça. **Dificuldades na leitura/ produção de textos:** os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, E. (org.). Linguística aplicada ao ensino de português. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992, p. 83-98.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2004.

MACHADO, Nilson José. **Educação:** projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2000. Coleção Ensaio Transversais, n. 5.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In; Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36 MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. Ed. 10. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência.** Campinas: Edição da autora, 1997.

MINAS GERAIS. **Proposta Curricular. Currículo Básico Comum. Língua Portuguesa. Ensinos Fundamental e Médio.** SEE/MG. 2006.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Afinal o que é linguística aplicada? In: **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 20, 22, 23.

MOURA, Denilda; MORAIS, Gizelda (Org.). **Ler e escrever: rumo à compreensão com o mundo**. Maceió: EDUFAL: FAPEAL, 2000.

OLIVEIRA, Marco Antônio de; NASCIMENTO, Milton do. **Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita**. Educ. Rev. Belo Horizonte, 1990, p. 33-43.

PERINI, Mário. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

PERINI, Mário. **Os dois mundos da expressão linguística**. In: _____. A língua do Brasil amanhã e outros mistérios. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PERINI, Mário A. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RIOLFI, Claudia (et. al). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009. 128 p. il.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

SOARES, Magda. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: Marinho, M. & Carvalho, G. T. (orgs.) **I e II Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita**. Belo Horizonte: UFMG. 2010

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

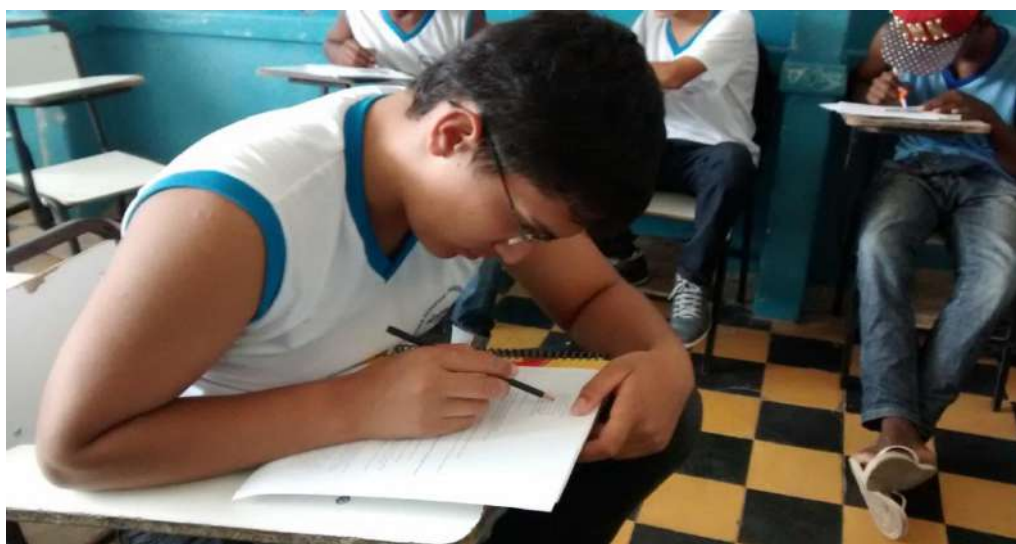
ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita, questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

APÊNDICE A

Fotos dos alunos durante o desenvolvimento do Projeto de intervenção pedagógica da pesquisa do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS Fevereiro/2015.



Alunos resolvem as atividades escritas sobre o poema “Coisas do Sertão” de Patativa do Assaré, após um debate com a turma.



Após discussão sobre a variedade popular, os alunos sistematizam suas respostas escritas.



Alunos assistem ao vídeo com muita atenção.



Exibição do vídeo Patativa do Assaré – Ave Poesia.

Março/2015



Alunos trocam ideias sobre a variedade caipira, com base nas atividades



Desenvolvimento de atividades orais e escritas sobre a variedade caipira

Março/Abril/Maio-2015



Retextualização do conto “O Gato preto de Edgar Allan Poe”- Atividade de Intervenção pedagógica.



Atendimento individualizado na retextualização do conto durante a intervenção.



Alunos comparam o primeiro texto, produzido por eles, com o segundo após a intervenção.



Alunos refletem as alterações ortográficas ocorridas nos textos produzidos por eles.

Junho/2015



Momento de revisão dos textos para comporem o livro de contos da turma.



Alunos motivados para terem seus contos no livro “Reconto da história O Gato Preto de Edgar Allan Poe.”



Alunos tiram fotos, com autorização de exposição de imagem para o livro de contos.



Julho/2015

ANEXO A

EDGAR ALLAN POE

O GATO PRETO

Para a muito estranha embora muito familiar narrativa que estou a escrever, não espero nem solicito crédito. Louco, em verdade, seria eu para esperá-lo, num caso em que meus próprios sentidos rejeitam seu próprio testemunho. Contudo, louco não sou e com toda a certeza não estou sonhando. Mas amanhã morrerei e hoje quero aliviar minha alma. Meu imediato propósito é apresentar ao mundo, plena, sucintamente e sem comentários, uma série de simples acontecimentos domésticos. Pelas suas consequências, estes acontecimentos me aterrorizaram, me torturaram e me aniquilaram. Entretanto, não tentarei explicá-los. Para mim, apenas se apresentam cheios de horror. Para muitos, parecerão menos terríveis do que grotescos. Mais tarde, talvez, alguma inteligência se encontre que reduza meu fantasma a um lugar comum, alguma inteligência mais calma, mais lógica, menos excitável do que a minha e que perceberá nas circunstâncias que pormenorizo com terror apenas a vulgar sucessão de causas e efeitos, bastante naturais. Salientei-me desde a infância, pela docilidade e humanidade de meu caráter. Minha ternura de coração era mesmo tão notável que fazia de mim motivo de troça de meus companheiros. Gostava de modo especial de animais e meus pais permitiam que eu possuísse grande variedade de bichos favoritos. Gastava com eles a maior parte do meu tempo e nunca me sentia tão feliz como quando lhes dava comida e os acariciava. Esta particularidade de caráter aumentou com o meu crescimento e, na idade adulta, dela extraía uma de minhas principais fontes de prazer. Àqueles que têm dedicado a afeição a um cão fiel e inteligente pouca dificuldade tenho em explicar a natureza ou a intensidade da recompensa que daí deriva. Há qualquer coisa no amor sem egoísmo e abnegado de um animal que atinge diretamente o coração de quem tem tido freqüentes ocasiões de experimentar a amizade mesquinha e a fidelidade frágil do simples Homem. Casei-me ainda moço e tive a felicidade de encontrar em minha mulher um caráter adequado ao meu. Observando minhas predileções pelos animais domésticos, não perdia ela a oportunidade de procurar os das espécies mais agradáveis. Tínhamos pássaros, peixes dourados, um lindo cão, coelhos, um macaquinho e um gato. Este último era um belo animal, notavelmente grande, todo preto e de uma sagacidade de espantar. Ao falar da inteligência dele, mulher que no íntimo não tinha nem um pouco de superstição, fazia freqüentes alusões à antiga crença popular que olhava todos os gatos pretos como feiticeiras disfarçadas. Não que ela se mostrasse jamais séria preocupação a respeito desse ponto, e eu só menciono isso final, pelo simples fato de, justamente agora, ter-me vindo à lembrança. Plutão - assim se chamava o gato - era o meu preferido e companheiro. Só eu lhe dava de comer e ele me acompanhava por toda a parte da casa, por onde eu andasse. Era mesmo com dificuldade que eu conseguia impedi-lo de acompanhar-me pelas ruas. Nossa amizade durou, desta maneira, muitos anos, nos quais, meu temperamento geral e meu caráter - graças à diabólica esperança - tinham sofrido (coro de confessá-lo) radical alteração para pior. Tornava-me dia a dia mais taciturno, mais irritável, mais descuidoso dos sentimentos alheios. Permiti-me mesmo usar linguagem brutal para com minha mulher. Por fim, cheguei mesmo a usar de violência corporal. Meus bichos, sem dúvida, tiveram que sofrer essa mudança de meu caráter. Não somente descuidei-me deles, como os maltratava. Quanto a Plutão, porém, tinha para com ele, ainda, suficiente consideração que me impedia de maltratá-lo, ao passo que não tinha escrúpulos em maltratar os coelhos, o macaco ou mesmo o cachorro, quando, por acaso ou por afeto, se atravessavam em meu caminho. Meu mal, contudo, aumentava, pois que outro mal se pode comparar ao álcool?

E, por fim, até mesmo Plutão, que estava agora ficando velho e, em consequência, um tanto impertinente, até mesmo Plutão começou a experimentar do meu mau temperamento. Certa noite, de volta a casa, bastante embriagado, de uma das tascas dos subúrbios, supus que o gato evitava minha presença. Agarrei-o, mas, nisto, amedrontado com a minha violência ele me deu uma leve dentada na mão. Uma fúria diabólica apossou-se instantaneamente de mim. Cheguei a desconhecer-me. Parecia que alma original me havia abandonado de repente o corpo e uma maldade mais do que satânica, saturada de álcool, fazia vibrar todas as fibras de meu corpo. Tirei do bolso do colete um canivete, abri, agarrei o pobre animal pela garganta e, deliberadamente, arranquei-lhe um dos olhos da órbita! Coro, abraço-me, estremeço ao narrar a condenável atrocidade. Quando, com a manhã, me voltou a razão, quando, com o sono desfiz os fumos da noite de orgia, experimentei uma sensação meio de horror, meio de remorso pelo crime de que me tornara culpado. Mas era, quando muito, uma sensação fraca e equívoca e a alma permanecia insensível. De novo mergulhei em excessos e logo afoguei no vinho toda a lembrança do meu ato. Enquanto isso o gato, pouco a pouco, foi sarando. A órbita do olho arrancado tinha, é verdade, uma horrível aparência, mas ele parecia não sofrer mais nenhuma dor. Andava pela casa como de costume, mas, como era de esperar, fugia com extremo terror a minha aproximação. Restava-me ainda bastante de meu antigo coração, para que me magoasse, a princípio, aquela evidente aversão por parte de uma criatura que tinha sido outrora tão amada por mim. Mas esse sentimento em breve deu lugar à irritação. E então apareceu, como para minha queda final e irrevogável, o espírito de perversidade. Desse espírito não cuida a filosofia. Entretanto, tenho menos certeza da existência de minha alma do que de ser essa perversidade um dos impulsos primitivos do coração humano, uma das indivisíveis faculdades primárias, ou sentimentos, que dão direção ao caráter do homem. Quem não se achou centenas de vezes a cometer um ato vil ou estúpido, sem outra razão senão a de saber que não devia cometê-lo? Não temos nós uma perpétua inclinação apesar de nosso melhor bom-senso, para violar o que é a lei, pelo simples fato de compreendermos que ela é a Lei? O espírito de perversidade, repito, veio a causar, minha derrocada final. Foi esse anelo insondável da alma, de torturar-se a si próprio, de violentar a sua própria natureza, de praticar o mal que pelo mal, que me levou a continuar e, por fim, a consumir a tortura que já havia infringido ao inofensivo animal. Certa manhã, a sangue-frio, enrolei em seu pescoço e enforquei-o no ramo de uma árvore, enforquei-o com as lágrimas jorrando-me dos olhos e com o mais amargo remorso no coração. Enforquei-o porque sabia que ele me tinha amado e porque sentia que ele não me tinha dado razão para ofendê-lo. Enforquei-o porque sabia que, assim fazendo, estava cometendo um pecado, um pecado mortal, que iria pôr em perigo a minha alma imortal, colocando-a - se tal coisa fosse possível - mesmo fora do alcance da infinita misericórdia do mais misericordioso terrível Deus. Na noite do dia no qual pratiquei essa cruelíssima façanha fui despertado do sono pelos gritos de: "Fogo!" As cortinas de minha cama estavam em chamas. A casa inteira ardia. Foi com grande dificuldade que minha mulher, uma criada e eu mesmo conseguimos escapar ao incêndio. A destruição foi completa. Toda a minha fortuna foi tragada, e entreguei-me desde então ao desespero. Não tenho a fraqueza de buscar estabelecer uma relação de causa e efeito entre o desastre e a atrocidade, mas estou relatando um encadeamento de fatos e não desejo que nem mesmo um possível elo seja negligenciado. Visitei os escombros no dia seguinte ao incêndio. Todas as paredes tinham caído, exceto uma, e esta era de um aposento interno, não muito grossa, que se situava mais ou menos no meio da casa e contra a qual permanecera a cabeceira de minha cama. O estuque havia, em grande parte, resistido ali à ação do fogo, fato que atribui a ter sido ele recentemente

colocado. Em torno dessa parede reuniu-se compacta multidão e muitas pessoas pareciam estar examinando certa parte especial dela, com uma atenção muito ávida e minuciosa. As palavras "estranho, singular!" e expressões semelhantes excitaram minha curiosidade. Aproximei-me e vi, como se gravada em baixo-relevo sobre a superfície branca, a figura de um gato gigantesco. A imagem fora reproduzida com uma nitidez verdadeiramente maravilhosa. Havia uma corda em redor do pescoço do animal. Ao dar, a princípio, com essa aparição, pois não podia deixar de considerá-la senão isso - meu espanto e meu terror foram extremos. Mas, afinal, a reflexão veio em meu auxílio. O gato, lembrava-me, tinha sido enforcado num jardim, junto da casa. Ao alarme de fogo, esse jardim se enchera imediatamente de povo e alguém deve ter cortado a corda que prendia o animal à árvore e o lançara por uma janela aberta dentro de meu quarto. Isto fora provavelmente feito com o propósito de despertar-me. A queda de outras paredes tinha comprimido a vítima de minha crueldade de encontro à massa do estuque, colocado de pouco, cuja cal, com as chamas e o amoníaco do cadáver, traçara então a imagem tal como a vimos. Embora assim prontamente procurasse satisfazer a minha razão, senão de todo a minha consciência, a respeito do surpreendente fato que acabo de narrar, nem por isso deixou ele de causar profunda impressão na minha imaginação. Durante meses, eu não me pude libertar do fantasma do gato e, nesse período, voltava-me ao espírito um vago sentimento que parecia remorso, mas não era. Cheguei a ponto de lamentar a perda do animal e de procurar, entre as tascas ordinárias que eu agora habitualmente freqüentava, outro bicho da mesma espécie e de aparência um tanto semelhante com que substituí-lo. Certa noite, sentado, meio embrutecido, num antro mais que infame, minha atenção foi de súbito atraída para uma coisa preta que repousava em cima de um dos imensos barris de genebra ou de rum que constituíam a principal mobília da sala. Estivera a olhar fixamente para o alto daquele barril, durante alguns minutos, e o que agora me causava surpresa era o fato de que não houvesse percebido mais cedo a tal coisa ali situada. Aproximei-me e toquei-a com a mão um gato preto, um gato bem grande, tão grande como Plutão, e totalmente semelhante a ele, exceto em um ponto. Plutão não tinha pêlos brancos em parte alguma do corpo, mas este gato tinha uma grande, embora imprecisa, mancha branca cobrindo quase toda a região do peito. Logo que o toquei, ele imediatamente se levantou, ronronou alto, esfregou-se contra minha mão e pareceu satisfeito com o meu carinho. Era pois, aquela a criatura mesma que eu procurava. Imediatamente, tentei comprá-lo ao taverneiro, mas este disse que não lhe pertencia o animal, nada sabia a seu respeito e nunca o vira antes. Continuei minhas carícias, e, quando me preparei para voltar para casa, o animal deu mostras de querer acompanhar-me. Deixei que assim o fizesse, curvando-me, às vezes, e dando-lhe palmadinhas, enquanto seguia. Ao chegar à casa, ele imediatamente se familiarizou com ela e se tornou desde logo grande favorito de minha mulher. De minha parte, depressa comecei a sentir despertar-se em mim antipatia contra ele. Isto era, precisamente, o reverso do que eu tinha previsto, mas - não sei como ou por que - sua evidente amizade por mim antes me desgostava e aborrecia. Lenta e gradativamente esses sentimentos de desgosto e aborrecimento se transformaram na amargura do ódio. Evitava o animal; certa sensação de vergonha e a lembrança de minha antiga crueldade impediam-me de maltratá-lo fisicamente. Durante algumas semanas abster-me de bater-lhe ou de usar contra ele de qualquer outra violência; mas gradualmente, bem gradualmente, passei a encará-lo com indizível aversão e a esquivar-me, silenciosamente, à sua odiosa presença, como a um hálito pestilento. O que aumentou sem dúvida meu ódio pelo animal foi a descoberta, na manhã seguinte à em que o trouxera para casa, de que como Plutão, fora também privado de um de seus olhos. Essa circunstância, porém, só fez aumentar o carinho de minha mulher por ele; ela, como já

disse, possuía, em alto grau, aquela humanidade de sentimento que fora outrora o traço distintivo e a fonte de muitos dos meus mais simples e mais puros prazeres. Com a minha aversão àquele gato, porém, sua predileção por mim parecia aumentar. Acompanhava meus passos com uma pertinácia que o leitor dificilmente compreenderá. Em qualquer parte onde me sentasse, enroscava-se ele debaixo de minha cadeira ou pulava sobre meus joelhos, cobrindo-me com suas carícias repugnantes. Se me levantava para andar, metia-se entre meus pés, quase a derrubar-me, ou cravando suas longas e agudas garras em minha roupa, subia dessa maneira até o meu peito. Nessas ocasiões, embora tivesse o desejo ardente de matá-lo com uma pancada, era impedido de fazê-lo, em parte por me lembrar de meu crime anterior mas, principalmente - devo confessá-lo sem demora -, por absoluto pavor do animal. Esse pavor não era exatamente um pavor de mal físico e, contudo, não saberia como defini-lo de outra forma. Tenho quase vergonha de confessar - sim, mesmo nesta cela de criminoso, tenho quase vergonha de confessar que o terror e o horror que o animal me inspirava tinham sido aumentados por uma das mais simples quimeras que seria possível conceber. Minha mulher chamara mais de uma vez minha atenção para a natureza da marca de pêlo branco de que falei e que constituía a única diferença visível entre o animal estranho e o que eu havia matado. O leitor há de recordar-se que esta mancha, embora grande, fora a princípio de forma bem imprecisa. Mas por leves gradações, gradações quase imperceptíveis e que, durante muito tempo, a razão forcejou para rejeitar como imaginárias, tinha afinal assumido uma rigorosa precisão de contorno. Era agora a reprodução de um objeto que tremo em nomear e por isso, acima de tudo, eu detestava e temia o monstro e ter-me-ia livrado dele, se o ousasse. Era agora, digo, a imagem de uma coisa horrenda, de uma coisa apavorante. . . a imagem de uma força! Oh, lúgubre e terrível máquina de horror e de crime, de agonia e de morte! E então eu era em verdade um desgraçado, mais desgraçado que a própria desgraça humana. E um bronco animal, cujo companheiro eu tinha com desprezo destruído, um bronco animal preparava para mim - para mim, homem formado à imagem do Deus Altíssimo - tanta angústia intolerável! Ai de mim! Nem de dia nem de noite era-me dado mais gozar a bênção do repouso! Durante o dia, o bicho não me deixava um só momento, de noite, eu despertava, a cada instante, de sonhos de indizível pavor, para sentir o quente hálito daquela coisa no meu rosto e o seu enorme peso, encarnação de pesadelo, que eu não tinha forças para repelir, oprimindo eternamente o meu coração! Sob a pressão de tormentos tais como estes, os fracos restos de bondade que haviam em mim sucumbiram. Meus únicos companheiros eram os maus pensamentos, os mais negros e maléficos pensamentos. O mau-humor de meu temperamento habitual aumentou, levando-me a odiar todas as coisas e toda a humanidade. Minha resignada esposa, porém, era a mais constante e mais paciente vítima das súbitas, freqüentes e indomáveis explosões de uma fúria a que eu agora me abandonava cegamente. Certo dia ela me acompanhou, para alguma tarefa doméstica, até a adega do velho prédio que nossa pobreza nos compelira a ter de habitar. O gato desceu os degraus seguindo-me e quase me lançou ao chão, exasperando-me até a loucura. Erguendo um machado e esquecendo na minha cólera o medo pueril que tinha até ali sustido minha mão, descarreguei um golpe no animal, que teria, sem dúvida, sido instantaneamente fatal se eu o houvesse assestado como desejava. Mas esse golpe foi detido pela mão de minha mulher. Espicaçado por esta essa intervenção, com uma raiva mais do que demoníaca, arranquei meu braço de sua mão e enterrei o machado no seu crânio. Ela caiu morta imediatamente, sem um gemido. Executado tão horrendo crime, logo e com inteira decisão entreguei-me à tarefa de ocultar o corpo. Sabia que não podia removê-lo da casa nem de dia nem de noite, sem correr o risco de ser observado pelos vizinhos. Muitos

projetos me atravessavam a mente. Em dado momento pensei em cortar o cadáver em pedaços miúdos e queimá-los. Em outro, resolvi cavar uma cova para ele no chão da adega. De novo, deliberei lançá-lo no poço do pátio, metê-lo num caixote, como uma mercadoria, com os cuidados usuais, e mandar um carregador retirá-lo da casa. Finalmente, detive-me no considere um expediente bem melhor que qualquer um destes. Decidi emparedá-lo na adega, como se diz que os monges da Idade média emparedavam suas vítimas. Para um objetivo semelhante estava a adega bem adaptada. Suas paredes eram de construção descuidada e tinham sido ultimamente recobertas, por completo, de um reboco grosseiro, cujo endurecimento a umidade da atmosfera impedira. Além disso, em uma das paredes havia uma saliência causada por uma falsa chaminé ou lareira que fora tapada para não se diferenciar do resto da adega. Não tive dúvidas de que poderia prontamente retirar os tijolos naquele ponto, introduzir o cadáver e emparedar tudo como antes, de modo que olhar algum pudesse descobrir qualquer coisa suspeita. E não me enganei nesse cálculo. Por meio do um gancho, desalojei facilmente os tijolos e, tendo cuidadosamente depositado o corpo contra a parede interna, sustentei-o nessa posição, enquanto, com pequeno trabalho, repus toda a parede no seu estado primitivo. Tendo procurado argamassa, areia e fibra, com todas as precauções possíveis, preparei um estuque que não podia ser distinguido do antigo e com ele, cuidadosamente, recobri o novo entijolamento. Quando terminei, senti-me satisfeito por ver que tudo estava direito. A parede não apresentava a menor aparência de ter sido modificada. Fiz a limpeza do chão, com o mais minucioso cuidado. Olhei em torno com ar triunfal e disse a mim mesmo: "Aqui, pelo menos pois, meu trabalho não foi em vão!" Tratei, em seguida, de procurar o animal que fora causa de tamanha desgraça, pois resolvera afinal decididamente matá-lo. Se tivesse podido encontrá-lo naquele instante, não poderia haver dúvida a respeito de sua sorte. Mas parecia que o manhoso animal ficara alarmado com a violência de minha cólera anterior e evitava arrostar a minha raiva do momento. É impossível descrever ou imaginar a profunda e abençoada sensação de alívio que a ausência da detestada criatura causava no meu íntimo. Não me apareceu durante a noite. E assim, por uma noite pelo menos, desde que ele havia entrado pela casa, dormi profunda e tranqüilamente. Sim, dormi, mesmo com o peso de uma morte na alma. O segundo e o terceiro dia se passaram e, no entanto, o meu carrasco não apareceu. Mais uma vez respirei como um livre. Aterrorizado, o monstro abandonara a casa para sempre! Não mais o veria! Minha ventura era suprema! Muito pouco me perturbava a culpa de minha negra ação. Poucos interrogatórios foram feitos e tinham sido prontamente respondidos. Dera-se mesmo uma busca, mas, sem dúvida, nada foi encontrado. Considerava assegurada a minha futura felicidade. No quarto dia depois do crime, chegou, bastante inesperadamente à casa um grupo de policiais, que procedeu de novo a investigação dos lugares. Confiando, porém, na impenetrabilidade do meu esconderijo, não senti o menor incômodo. Os agentes ordenaram-me que os acompanhasse em sua busca. Nenhum escaninho ou recanto deixaram inexplorado. Por fim, pela terceira ou quarta vez, desceram à adega. Nenhum músculo meu estremeceu. Meu coração batia calmamente, como o de quem dorme o sono da inocência. Caminhava pela adega de ponta a ponta; cruzei os braços no peito e passeava tranqüilo para lá e para cá. Os policiais ficaram inteiramente satisfeitos e prepararam-se para partir. O júbilo de coração era demasiado forte para ser contido. Ardia por dizer ao menos uma palavra, a modo de triunfo, e para tornar indubitavelmente segura a certeza neles de minha inculpabilidade. -Senhores - disse, por fim, quando o grupo subia a escada - sinto-me encantado por ter desfeito suas suspeitas. Desejo a todos saúde e um pouco mais de cortesia. A propósito, cavalheiros, esta é uma casa muito bem construída...(no meu violento desejo de dizer alguma coisa com

desembaraço, eu mal sabia o que ia falando). Posso afirmar que é uma casa excelentemente bem construída. Estas paredes... já vão indo, senhores?... estas paredes estão solidamente edificadas. Por simples frenesi de bravata, bati pesadamente com uma bengala que tinha na mão justamente naquela parte do entijolamento, por trás do qual estava o cadáver da mulher de meu coração. Mas praza a Deus proteger-me e livrar-me das garras do demônio! Apenas mergulhou no silêncio a repercussão de minhas pancadas e logo respondeu-me uma voz do túmulo. Um gemido, a princípio velado e entrecortado como o soluçar de uma criança, que depois, rapidamente se avolumou, num grito prolongado, alto e contínuo, extremamente anormal e inumano, um urro, um guincho lamentoso, meio de horror e meio de triunfo, como só do Inferno se pode erguer a um tempo, das gargantas dos danados na sua agonia, e dos demônios que exultam na danação. Loucura seria falar de meus próprios pensamentos. Desfalecendo, recuei até a parede oposta. Durante um minuto, o grupo que se achava na escada ficou imóvel, no paroxismo do medo e do pavor. Logo depois, uma dúzia de braços robustos se atarefava em dismantelar a parede. Ela caiu inteiriça. O cadáver, já grandemente decomposto, e manchado de coágulos de sangue, erguia-se, ereto, aos olhos dos espectadores. Sobre sua cabeça, com a boca vermelha escancarada, o olho solitário chispante, estava assentado o horrendo animal cuja astúcia me induzira ao crime e cuja voz delatora me havia apontado ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro no túmulo!

ANEXO B

PREZADO ALUNO(A):

ESTE QUESTIONÁRIO TEM COMO OBJETIVO CONHECER O PERFIL SOCIOECONÔMICO DA FAMÍLIA PARA COLETA DE DADOS PARA O PROJETO DE PESQUISA DA PROFESSORA MESTRANDA IZABEL CRISTINA.

DESDE JÁ, AGRADECEMOS SUA VALIOSA COLABORAÇÃO.

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1. Qual o seu sexo?

- (A) Feminino.
- (B) Masculino.

2. Qual a sua idade?

- (A) Menos de 17 anos.
- (B) 17 anos.
- (C) 18 anos.
- (D) Entre 19 e 25 anos (inclusive).
- (E) Entre 26 e 33 anos (inclusive).
- (F) Entre 34 e 41 anos (inclusive).
- (G) Entre 42 e 49 anos (inclusive).
- (H) 50 anos ou mais

3. Como você se considera:

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

4. Qual a sua religião?

- (A) Católica.
- (B) Protestante ou Evangélica.
- (C) Espírita.
- (D) Umbanda ou Candomblé.
- (E) Outra.
- (F) Sem religião.

5- Onde e como você mora atualmente?

- (A) Em casa ou apartamento, com minha família.
- (B) Em casa ou apartamento, sozinho(a).
- (C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
- (D) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.
- (E) Outra situação.

6. Quantas pessoas moram em sua casa?

(Contando com seus pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa).

- (A) Duas pessoas.
- (B) Três.
- (C) Quatro.
- (D) Cinco.
- (E) Mais de seis.
- (F) Moro sozinho(a).

7. Até quando seu pai estudou?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

8. Até quando sua mãe estudou?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
- (D) Ensino médio incompleto.
- (E) Ensino médio completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

19. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- (A) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- (G) Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc.).
- (I) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Não trabalha.
- (L) Não sei.

20. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc.).
- (I) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Outro.
- (L) Não trabalha
- (M) Não sei.

21-Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?

(Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

- (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 465,00 inclusive).
- (B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 465,00 até R\$ 930,00 inclusive).
- (C) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 930,00 até R\$ 2.325,00 inclusive).
- (D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2.325,00 até R\$ 4.650,00 inclusive).
- (E) De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 4.650,00 até R\$ 13.950,00 inclusive).
- (F) De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 13.950,00 até R\$ 23.250,00 inclusive).
- (G) Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 23.250,00).
- (H) Nenhuma renda.

22-Quais dos itens abaixo há em sua casa?

(Marque uma resposta para cada item.)

- 22. TV
- 23. Videocassete e/ou DVD
- 24. Rádio
- 25. Microcomputador
- 26. Automóvel
- 27. Máquina de lavar roupa
- 28. Geladeira
- 29. Telefone fixo
- 30. Telefone celular
- 31. Acesso à Internet
- 32. TV por assinatura

23-Como e onde é sua casa?

- 33. Própria.
- 34. É em rua calçada ou asfaltada.
- 35. Tem água corrente na torneira.
- 36. Tem eletricidade.
- 37. É situada em zona rural.

ANEXO C**Ficha social**

Nome completo:_____

Sexo:_____

Idade:_____

Escolaridade:_____

Profissão:_____

Local de nascimento:_____

Quanto tempo morou no lugar onde nasceu:_____

Viagens que fez (Locais onde morou):_____

Local onde mora atualmente:_____

ANEXO D**Prezados pais,**

convido-lhes para participar de um Encontro de pais com a professora de português Izabel Cristina, mestranda do Mestrado Profletras da UNIMONTES, a fim de tratarmos da leitura e escrita de seus filhos. Um objeto de estudo da pesquisa da professora acima referida, que trará benefícios para eles através da intervenção das dificuldades apresentadas nos textos escritos.

DATA: 16-07-14 (QUARTA-FEIRA)**HORÁRIO: 14:30****LOCAL: SALA DE AULA, Nº 08 da E.E. Joaquim de Freitas****CONTAMOS COM A SUA PRESENÇA PARA UMA PARCERIA NESSE TRABALHO!**

ANEXO F

Atividade de Intervenção Pedagógica para coleta de dados do projeto de pesquisa “A influência da Oralidade na escrita dos alunos do 9º ano: gênero Conto.”

Aluno(a) _____ Série _____ Turma _____

Coisas do Meu Sertão

1. Leia atentamente o texto seguinte e, depois, responda às questões.



Coisas do Meu Sertão

Seu dotô, que é da cidade
 Tem diploma e posição
 E estudou derne minino
 Sem perdê uma lição,
 Conhece o nome dos rios,
 Que corre inriba do chão,
 Sabe o nome de estrela
 Que forma constelação,
 Conhece todas as coisa
 Da historia da criação
 E agora qué i na Lua
 Causando admiração,
 Vou fazê uma pergunta,
 Me preste bem atenção:
 Pruque não quis aprendê
 As coisa do meu sertão?

Por favô, não negue não
 Quero que o sinhô me diga
 Pruquê não quis o roçado
 Onde se sofre de fadiga,

Pisando inriba do toco,
 Lacreia, cobra e formiga,
 Cocerento de friêra,
 Incalombado de urtiga,
 Muntas vez inté duente,
 Sofrendo dô de barriga,
 Mas o jeito é trabaiá
 Que a necessidade obriga.
 (...)

(Patativa do Assaré)

derne: forma regional, equivalente a desde.

inriba: forma regional, equivalente a em cima, sobre.

incalombado: cheio de calombos.

a) Como você acha que é o sertanejo do poema de Patativa do Assaré?

b) Você conhece alguém que fale do mesmo modo que o sertanejo? De que região do Brasil é essa pessoa?

c) Reescreva na língua padrão os seguintes versos:

"Tem diploma e posição. E estudou derne minino. Sem perdê uma lição. Conhece o nome dos rios, Que corre inriba do chão,"

d) Como você imagina que é o "dotô" a quem o sertanejo dirige a palavra?

e) Quem fala "mais correto" o sertanejo ou o doutor? Justifique a sua resposta.

f) No Brasil existem contrastes tão grandes como o "dotô" e o sertanejo "coerento de frieira". Esse contraste é facilmente notado na maneira de falar dessas pessoas?

2. Você conhece pessoas que têm uma maneira de falar diferente da sua? Escreva um pequeno texto sobre a descrição desse (a) novo(a) amigo(a).

Antônio Gonçalves da Silva, dito Patativa do Assaré, nasceu a 5 de março de 1909 na Serra de Santana, pequena propriedade rural, no município de Assaré, no Sul do Ceará. É o segundo filho de Pedro Gonçalves da Silva e Maria Pereira da Silva. Foi casado com D. Belinha, de cujo consórcio nasceram nove filhos. Publicou *Inspiração Nordestina*, em 1956, *Cantos de Patativa*, em 1966. Em 1970, Figueiredo Filho publicou seus poemas comentados *Patativa do Assaré*. Tem inúmeros folhetos de cordel e poemas publicados em revistas e jornais. Cresceu ouvindo histórias, os ponteiros da viola e folhetos de cordel. Em pouco tempo, a fama de menino violeiro se espalhou. Com oito anos trocou uma ovelha do pai por uma viola. Dez anos depois, viajou para o Pará e enfrentou muita peleja com cantadores. Quando voltou, estava consagrado: era o Patativa do Assaré. Nessa época os poetas populares vicejavam e muitos eram chamados de 'patativas' porque viviam cantando versos. Ele era apenas um deles. Para ser melhor identificado, adotou o nome de sua cidade. Patativa só passou seis meses na escola. Isso não o impediu de ser Doutor Honoris Causa de pelo menos três universidades. Não teve estudo, mas discutia com maestria a arte de versejar. Desde os 91 anos de idade com a saúde abalada por uma queda e a memória começando a faltar, Patativa dizia que não escrevia mais porque, ao longo de sua vida, 'já disse tudo que tinha de dizer'. Patativa morreu em 08 de julho de 2002 na cidade que lhe emprestava o nome.

ANEXO G

Atividade de Intervenção Pedagógica para coleta de dados do projeto de pesquisa “A influência da Oralidade na escrita dos alunos do 9º ano: gênero Conto.”

Aluno(a) _____ Série _____ Turma _____

Tirinhas do Chico Bento: análise de diferenças dialetais na língua portuguesa

Atividade- 1



- 1- Qual a sua opinião sobre a atitude da professora? E o modo de falar do Chico Bento?
- 2- Você conhece pessoas que falam como o personagem Chico? Onde moram?
- 3- A maneira de falar de uma pessoa a faz diferente das outras?

Atividade 2– Lendo tirinhas

Apresentação de um grupo de tirinhas do Chico Bento para toda a turma. Os alunos devem ler em duplas e depois apresentar a tirinha para toda a turma fazendo comentários. Observe a fala dos personagens desta história, fazendo com que observem a fala das personagens e reflitam quanto à forma que elas mesmas falam e escrevem.



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



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Atividade 3 – A linguagem que usamos no nosso dia a dia:

Após essa primeira exploração exposta acima, os alunos trabalharão a leitura e a linguagem escrita nas tirinhas que representam a linguagem oral dos personagens do Maurício de Souza. Refletirão sobre a linguagem dos personagens que são do interior frente à linguagem dos personagens que são da cidade (garoto no 5º quadrinho) e a professora do Chico Bento. Quais as diferenças percebidas?

Observando a tirinha que a professora lhe entregou, responda as perguntas abaixo:

a) O Chico Bento fala como todo mundo que nós conhecemos?

b) O que tem na fala do Chico bento que chama a nossa atenção?

c) Você conhece alguém que fala de forma parecida com a dele?

d) Você percebe no ouvindo na televisão ou no rádio, formas diferentes das pessoas falarem?

d) O que você pensa dessas formas diferentes de falar? Por que as pessoas falam de formas diferentes?

Atividade 4 – Trabalhando a escrita de outras formas da oralidade (diferenças dialetais)

Aqui proporemos a reflexão e a escrita de outras formas de expressão da linguagem oral. No caso, a fala de alguém do meio urbano/ letrado representa a expressão mais próxima daquilo que chamamos de norma culta/ linguagem padrão, visto que se aproxima mais da escrita. As comparações com a fala do Chico devem servir para discutir as diferenças dialetais. Caso contrário, ficamos sujeitos a expressar o preconceito lingüístico de que há uma fala mais correta que outra. Escrevam palavras da forma que vocês falam e em frente escrevam da forma correta.

Ex: ocê - você*

* (Expressão oral comum no estado de Minas Gerais)

Atividade 5

A proposta é a de que os aprendizes adaptem a escrita dos balões, modificando-as de linguagem coloquial para a norma culta.

Atividade de Português

- 1) Reescreva as frases dos balões como se fosse uma criança da cidade grande falando:



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

1º Balão;

2º Balão:



1º Balão:

2º Balão:

1) Foi preciso fazer alguma alteração na frase da professora?

2) O seu modo de falar se parece com o da professora, do Chico Bento ou se parece com o modo de falar das pessoas de outra região? Por que você acha que isto acontece?

Tirinhas retiradas do site: <http://www.turmadamonica.com.br/index.htm>

ANEXO H**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu....., pai, mãe ou responsável pelo(a)aluno(a).....,do 8º ano de escolaridade da E.E. Joaquim de Freitas, dou o meu consentimento para efetuar a gravação da sua fala para que seja utilizada em trabalho de pesquisa sociolinguística, assinalando que seu nome e seus dados pessoais não serão divulgados. E, ainda, autorizo publicar a sua imagem e o seu texto no livro de contos que será editado no final desse trabalho.

Local:_____

Data:_____

Assinatura:_____