



Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica

Raquel Maria da Silva Costa Furtado
José Orlando Ferreira de Miranda Júnior
(Organizadores)

Volume 2



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
UFPA



**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ESCRITA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor
Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor
Gilmar Pereira da Silva

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

Coordenador
Maria Lucilena Gonzaga Costa Tavares

Vice-Coodenador
Eraldo Souza do Carmo



FACULDADE DE LINGUAGEM LÍNGUA PORTUGUESA

Diretora
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

Vice-Diretor
Luis de Nazaré Viana Valente Sousa

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ESCRITA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Coordenadora
Raquel Maria da Silva Costa

Vice-Coodenador
José Orlando Ferreira de Miranda Júnior

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO DO CAMPUS

Benedita Celeste de Moraes Pinto, César Luís Seibt, Doriedson do Socorro Rodrigues, Edir Augusto Dias Pereira, Fabrício de Souza Farias, Gilcilene Dias da Costa, João Batista do Carmo Silva, Jorge Domingues Lopes, Kelli Garboza da Costa

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ESCRITA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Volume 2

*Raquel Maria da Silva Costa Furtado
José Orlando Ferreira de Miranda Júnior
(Organizadores)*



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
UFPA

Todos os textos deste livro estão sob a licença
Creative Commons - Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional.

Os conteúdos e as opiniões emitidas nos textos deste livro
são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Normalização
Equipe da Biblioteca Setorial de Cameté (BSC-UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Universitária “Salomão Larêdo” / CUNTINS

P755l Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica [recurso eletrônico] / organizado por Raquel Maria da Silva Costa Furtado e José Orlando Ferreira de Miranda Júnior. _Cameté: UFPA/CUNTINS/FAL, 2022.
v. 2.: 371 p. 2v. : il.

Formato: PDF
Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader
Inclui bibliografias
ISBN 978-65-88140-09-3 (v. 2)

1. Linguagem e educação – Brasil. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Língua portuguesa – Discursos. 4. Linguística - Amazônia. 5. Literatura – Amazônia. I. Furtado, Raquel Maria da Silva Costa, org. II. Miranda Júnior, José Orlando Ferreira de, org.

CDD 23. ed. – 418.0071

Elaborado por Éder Antônio Sousa Ferreira – CRB-2/1276

Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa (FAL/Campus de Cameté-UFPA)
Trav. Pe. Antônio Franco, 2617, Bairro do Matinha
CEP 68400-000 Cameté-PA, Brasil

Apresentação

As múltiplas práticas sociais de letramento e escrita, permeadas pelas dimensões sócio-históricas da contemporaneidade, devem sempre compor um projeto educativo no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, que tencione o desenvolvimento de competências e habilidades discursivas no educando. Os próprios documentos oficiais de educação da área de Linguagens e suas Tecnologias, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) provocam-nos reflexões acerca da constante heterogeneidade das práticas culturais e organizacionais de uso cotidiano das linguagens e de como tais ações sociais languageiras (leitura, produção textuais orais, escritos e análise linguística multissemiótica) podem ser desenvolvidas na escola. Com vista a colaborar com essa discussão e, de igual maneira, potencializar a formação de sujeitos ao uso crítico e adequado da linguagem nos diferentes domínios discursivos, nasceu este livro, intitulado *Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica*, que ora apresentamos, destinado, em especial, a professores da Educação Básica, atuantes no ensino de língua.

Esta obra, dividida em dois volumes, traz importantes contribuições teórico-metodológicas sobre práticas e eventos de letramento, plurais e multiculturais, resultado direto de pesquisas realizadas por docentes e discentes, do Curso de Pós-Graduação (lato sensu), promovido pela Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.

Com esta publicação, esperamos propiciar novos olhares e novas reflexões sobre múltiplas perspectivas de trabalho com as práticas de letramento, contribuindo, de igual maneira, para a revisão de conceitos, procedimentos didático-pedagógicos, bem como a ampliação de conhecimentos sobre as teorias contemporâneas e sua aplicação ao ensino da Língua Portuguesa, no que tange à leitura, à recepção, à avaliação e à produção de textos (orais e escritos).

Ótima leitura e bons aprendizados!

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

PREFÁCIO

Perspectivas teóricas e práticas sobre o uso e ensino da Língua Portuguesa

Jorge Dominues Lopes

“Estudar a língua implica, pois, aceitar fazer *uma viagem* para descobrir essas raízes e os troncos que elas sustentam; para descobrir as flores e os frutos que pendem de seus galhos. Para usufruir da sombra de sua imensa copa, na certeza de que essa língua está viva, crescente ainda, transmudando-se a cada dia, graças à intervenção de cada um de seus falantes.”

Antunes (2010, p. 213)

Compreender a língua em uso e, mais que isso, saber empregá-la de forma adequada nas mais diversas situações comunicativas sociais ou introspectivas é um dos objetivos estabelecidos para o ensino de língua materna em várias partes do mundo. Essa diretriz, longe de ser apenas uma demanda oficial, é o que pode levar muitas pessoas a alcançarem um nível de proficiência linguística que lhes garanta, com segurança, o poder de se manifestarem e, por conseguinte, de intervirem na realidade.

Assim, nos espaços educacionais, a língua goza de grande prestígio e o seu ensino é conduzido, em geral, por profissionais com formação de nível superior, como os licenciados em Letras ou em Pedagogia, cujo conhecimento técnico do funcionamento e do ensino da língua (materna, segunda, estrangeira, por exemplo) lhes permite agir em favor do desenvolvimento das competências

linguísticas da pessoa-aprendiz, dentro de seu próprio contexto sociocultural, porque,

[...] para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o (FREIRE, 2016, p. 39).

Tal compreensão ampliada do papel da língua na constituição da pessoa está no centro de muitos debates acerca dos currículos escolares para o ensino das línguas, mas também na própria definição dos objetivos da educação formal. E aqui partilhamos, em relação ao ensino de língua, da mesma perspectiva adotada por Soares (1989, p. 79): “[...] é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas”.

Com esse espírito crítico é que se avança na formação universitária, hoje, principalmente nos cursos de pós-graduação, que constituem espaços de reflexão mais aprofundada e que exigem, a cada momento, uma compreensão e um engajamento com os objetos que vão se descortinando a cada passo da área de estudo. Foi essa orientação para estudo de temas específicos como meio de contribuir para o aprofundamento teórico-prático que se criou o Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica, ofertado pela Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus de Cameté-UFPA.

Nesse curso, os estudantes foram levados a refletir sobre temas específicos da grande área de Letras, Linguística e Literatura, e o resultado é o conjunto dos textos publicados neste livro, os quais buscamos apresentar brevemente a seguir.

O texto que abre este volume é intitulado “Intervenção pedagógica sobre os aspectos ortográficos na escrita dos alunos do Ensino Fundamental: prática de análise linguística”, de Kéttelen

Mayara Tavares Brito, sob a orientação de Raquel Maria da Silva Costa Furtado. A partir da observação e análise de elementos da escrita dos textos de alunos do Ensino Fundamental, o trabalho buscou identificar os desvios ortográficos e, num permanente diálogo com os professores que atuam no ensino de língua, propiciar a eles parâmetros de análise, associados a perspectivas para intervir na realidade do processo formativo.

O segundo texto tem por título “Desvios ortográficos presentes nos textos escritos de alunos do 6.º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Regina Sabá Costa, do município de Mocajuba-PA”, de Denyse Pantoja Benassuly, sob a orientação de Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa. Ele também toma como objeto de estudo textos escritos de estudantes do Ensino Fundamental e, a partir desse material, identifica e sistematiza os desvios de ortografia, contribuindo com o trabalho docente de leitura e análise formal de textos escritos.

O terceiro texto, intitulado “A leitura literária em sala de aula como instrumento de formação do leitor crítico”, de Josielma Cruz Pereira, orientanda de Ângela Maria Vasconcelos Sampaio Góes, parte da proposta de leitura de um texto literário para discutir o lugar da leitura literária na escola, considerando principalmente as noções de literatura infantil e formação de leitor crítico.

Já o quarto texto, com o título “A importância da literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, de Eliete Oliveira Lousada, sob a orientação de Ivone dos Santos Veloso, analisou as práticas de letramento e escrita de textos literários a partir de um público jovem e adulto, trazendo uma reflexão (e um estímulo) ao ensino da literatura na EJA.

O quinto texto do volume, intitulado “A variação linguística no Ensino Médio: as práticas de ensino da língua materna”, de Karina Pereira Castro, sob a orientação de Raquel Maria da Silva Costa Furtado, toca no tema da variação linguística associada ao preconceito linguístico, a partir de uma investigação realizada junto a alu-

nos e professores de uma escola pública de Ensino Médio, tendo ainda como elemento de análise um livro didático de Português.

O sexto texto deste livro tem por título “Estratégias interrogativas em perguntas escritas elaboradas por alunos do Ensino Fundamental de Mocajuba”, de Fernando Luiz Pompeu Varela, orientado por Jorge Domingues Lopes, e estuda as estratégias de construção de estruturas interrogativas por alunos do Ensino Fundamental, a fim de determinar que conhecimentos acerca do tema os discentes já possuíam e refletir sobre o que poderiam ainda aprender nesse sentido.

O sétimo texto, “Uma breve reflexão sobre ‘erros’ fonológicos, morfológicos e sintáticos no Ensino Fundamental”, de Oclícia Sales Barros, sob orientação de Raquel Maria da Silva Costa Furtado e Maria Sebastiana da Silva Costa, investiga, a partir de textos escritos por discentes, as construções que se desviam do padrão ortográfico, buscando compreender as ocorrências identificadas com três componentes linguísticos.

O oitavo texto deste volume, intitulado “Estudo das concepções de avaliação adotadas pelo professor de Português no 1.º Ano do Ensino Médio”, José Diogo Viana Mendes, orientado por Luís de Nazaré Viana Valente, investiga um aspecto metodológico do ensino-aprendizagem de Português: a avaliação, considerando, para isso, os componentes compreensão leitora, produção textual e análise linguística.

O nono texto, intitulado “Estudo da construção enunciativa da categoria de pessoa (personagens) na progressão textual de narrativas produzidas no Ensino Médio”, de Renan do Socorro dos Santos Borges, sob a orientação de Jorge Domingues Lopes, analisa a construção enunciativa da categoria de pessoa, relacionada aos personagens, e sua relevância para o processo de progressão de sentidos em narrativas curtas escritas por alunos do Ensino Médio. É um trabalho que busca dar subsídios para o trabalho docente, no que se refere à análise linguística da produção textual dos alunos.

O décimo texto, com o título “Metodologias de ensino de língua portuguesa para alunos surdos de uma escola rural”, Héllen Carla Cordeiro Cardoso, sob a orientação de José Orlando Ferreira de Miranda Júnior, aborda o ensino de português escrito como segunda língua e busca compreender criticamente o contexto em que se dá esse ensino, muitas vezes excludente, para os estudantes surdos.

O décimo primeiro texto, intitulado “As implicações dos gêneros textuais para o letramento no Ciclo da Alfabetização”, de Jonilson da Costa Furtado, orientado por Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa, apresenta reflexões sobre o papel dos gêneros textuais dentro do processo de aquisição de língua escrita. Para isso, o trabalho parte de textos de referência da área e de entrevistas realizadas junto a estudantes.

Do aprofundamento teórico dos mais variados temas abordados nos textos deste volume, tais como ensino-aprendizagem de língua e literatura, descrição de textos, avaliação da aprendizagem, apontam para tantas possibilidades de estudo na grande área de Letras, Linguística e Literatura. São produções que nasceram do esforço intelectual de estudantes dentro de um espaço de formação continuada, a fim de porem em prática o que aprenderam, e que agora compartilham com seus pares, professores e professoras no necessário e árduo ofício com as diferentes manifestações da linguagem.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e prática*. São Paulo: Parábola, 2010. (Série Estratégias de Ensino; 21)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola na perspectiva social*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos; 10)

Sumário

- 1 **Intervenção pedagógica sobre os aspectos ortográficos na escrita dos alunos do Ensino Fundamental: prática de análise linguística** 15
Kéttelen Mayara Tavares Brito
Raquel Maria da Silva Costa Furtado
- 2 **Desvios ortográficos presentes nos textos escritos de alunos do 6.º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Regina Sabá Costa, do município de Mocajuba-PA** 49
Denyse Pantoja Benassuly
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa
- 3 **A leitura literária em sala de aula como instrumento de formação do leitor crítico** 93
Josielma Cruz Pereira
Ângela Maria Vasconcelos Sampaio Góes
- 4 **A importância da literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA)** 111
Eliete Oliveira Lousada
Ivone dos Santos Veloso
- 5 **A variação linguística no Ensino Médio: as práticas de ensino da língua materna** 135
Karina Pereira Castro
Raquel Maria da Silva Costa Furtado
- 6 **Estratégias interrogativas em perguntas escritas elaboradas por alunos do Ensino Fundamental de Mocajuba** 169
Fernando Luiz Pompeu Varela
Jorge Domingues Lopes

7	Uma breve reflexão sobre “erros” fonológicos, morfológicos e sintáticos no Ensino Fundamental	219
	Oclícia Sales Barros Raquel Maria da Silva Costa Furtado Maria Sebastiana da Silva Costa	
8	Estudo das concepções de avaliação adotadas pelo professor de Português no 1.º Ano do Ensino Médio	261
	José Diogo Viana Mendes Luís de Nazaré Viana Valente	
9	Estudo da construção enunciativa da categoria de pessoa (personagens) na progressão textual de narrativas produzidas no Ensino Médio	295
	Renan do Socorro dos Santos Borges Jorge Domingues Lopes	
10	Metodologias de ensino de língua portuguesa para alunos surdos de uma escola rural	323
	Héllen Carla Cordeiro Cardoso José Orlando Ferreira de Miranda Júnior	
11	As implicações dos gêneros textuais para o letramento no Ciclo da Alfabetização	343
	Jonilson da Costa Furtado Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa	
	Currículos dos autores	367



1

Intervenção pedagógica sobre os aspectos ortográficos na escrita dos alunos do Ensino Fundamental: prática de análise linguística

Kéttelen Mayara Tavares Brito
Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar os principais desvios ortográficos de cunho fonológico na produção textual escrita dos alunos do 6.º Ano do Ensino Fundamental e propor atividades de análise linguística (metalinguísticas e epilinguísticas) para que esses reflitam sobre a estrutura e funcionamento da sua própria Língua Portuguesa. Fundamenta-se em Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Marcuschi (1997; 2010), Koch (2005); Cagliari (1993; 2005), PCN de Língua Portuguesa (1997; 1998) e a BNCC (2017) e Mendonça (2006). O material desta pesquisa, corpus de análise do estudo aqui desenvolvido, foi oriundo de uma amostra formada por 18 estudantes colaboradores pertencentes à faixa etária entre 10 a 15 anos, do sexo/gênero masculino e/ou feminino e cursando o 6.º Ano do Ensino Fundamental. Todos pertencentes à rede pública municipal de ensino da zona rural do município de Cametá, setor das ilhas. Os resultados mostraram que as produções escritas exibem interferências de processos fonológicos realizados na linguagem oral pelos alunos, tais como: aférese (apagamento) “h” em início de palavra; apócope do “r” em final de verbo no infinitivo; síncope; apócope; desnalização; nasalização; ditongação; alçamento das vogais médias /o/ e /e/; troca do /v/ pelo /f/; Troca do /b/ pelo /p/; junção; vocalização. A partir da observação das influências dos processos fonológicos nas produções textuais, utilizou-se desses desvios ortográficos notáveis na escrita formal para buscar a reflexão por meio análise linguísticas (metalinguísticas e epilinguísticas). A ordem das atividades seguia a mesma sequência, a saber: 1) “Leitura do texto”; 2) Reconstrução do texto produzido; 3) “Compartilhamentos de conhecimentos”; 4) “Questionário reflexivo”.

Palavras-chave

Oralidade. Escrita. Desvios Ortográficos. Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) as inadequações ortográficas são “erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita”, ou seja, implicam marcas de oralidade na escrita dos alunos, pois estes escrevem como falam. Contudo, apesar de sabermos que o português do Brasil possui inúmeras variedades linguísticas resultantes da significativa estratificação social que compõe a nossa sociedade, os textos produzidos pelos estudantes, representativos das variedades linguísticas por eles usados, ainda são considerados pela escola como “deficiências linguísticas”.

Os professores, em sua maioria, ao se depararem com os desvios ortográficos produzidos por seus alunos, acabam reagindo negativamente por desconhecer, por exemplo, a interferência da fonologia no sistema alfabético-ortográfico. Entretanto, tais variações revelam conhecimento sobre a língua, pois os “erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37) desmitificando assim, o entendimento de que esta variação é indício da incapacidade ou falta de conhecimento do aluno acerca de sua língua materna.

Em outras palavras, esses conhecimentos evidenciam que suas escolhas não são arbitrárias, ao contrário, elas mantêm uma relação estreita com o conhecimento fonético e fonológico que os falantes já têm da fala, a esse respeito, Cagliari (2005, p. 61) menciona que “o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente os contextos possíveis, não são ocorrências aleatórias”.

Nesse sentido, os desvios na ortografia devem ser tratados como objeto de ensino e aprendizagem, uma vez que a língua representa a identidade do sujeito, pois “toda variedade regional ou

falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33), uma vez que por meio da linguagem, pode-se revelar valores e saberes de uma região. Entretanto, é bem verdade que há diferentes situações e que cada lugar é exigido uma forma de uso. Desse modo, é nesse aspecto que a nossa pesquisa busca também propor atividades que auxiliarão alunos e professores refletirem sobre a modalidade escrita.

E no que diz respeito aos desvios em relação à norma ortográfica, importa dizermos, que são comuns entre os alunos de diferentes níveis de escolaridades, então o problema em questão merece atenção não somente na fase de alfabetização, mas deve ser alvo de discussão em todos os diferentes níveis de escolaridades.

Nessa perspectiva, justifica-se a realização deste trabalho, pois buscamos ressaltar a importância das teorias linguísticas e, principalmente, dos pressupostos sociolinguísticos como respaldo ao professor no ensino de língua materna. Vale pontuar, que a partir do reconhecimento da natureza desses desvios ortográficos, o professor pode propor atividades de análise linguística que propiciem a reflexão sobre os usos da língua.

De forma geral, pretendemos contribuir por meio de atividades de análise linguísticas (metalinguísticas e epilinguísticas) e sequências didáticas para a prática docente de língua portuguesa no que diz respeito aos desvios ortográficos observáveis na escrita formal. Essas atividades poderão ser aproveitadas pelos alunos e professores, para que esses reflitam sobre a estrutura e funcionamento da sua própria língua. Acrescenta-se a isso, a necessidade também de se documentar tal influência, em razão das poucas pesquisas relacionadas à temática na região Norte, principalmente na zona rural do município de Cametá.

Desenvolver um trabalho acerca da “Intervenção pedagógica sobre os aspectos ortográficos na escrita dos alunos do Ensino Fundamental: prática de análise linguística” surgiu também do interesse e curiosidade científica em observar os traços da oralidade na produção textual escrita dos estudantes da zona rural de Cametá.

Para a realização desta pesquisa, escolhemos uma escola da zona rural, região ribeirinha-campo de Cametá. A razão dessa escolha foi o fato também de já termos realizado pesquisa anterior

sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua materna nessa escola, e naquela investigação termos verificado na escrita dos estudantes marcas bastante acentuadas de uma fala informal.

Partindo dessa observação, surgiram algumas inquietações, como: que marcas/influências da linguagem oral informal estão mais frequentes nos textos escritos dos alunos? Como lidar com as especificidades da linguagem oral informal no texto escrito, e revertê-las nas gramáticas do português culto por meio de atividades reflexivas sobre o funcionamento da sua própria língua?

Para alcançarmos respostas a tais problemas, esta pesquisa tem como objetivo principal: identificar os principais desvios ortográficos de cunho fonológico na produção textual escrita dos alunos do 6.º Ano do Ensino Fundamental e propor atividades de análise linguísticas (metalinguísticas e epilinguísticas) sobre a estrutura e funcionamento de sua própria língua. Este objetivo desmembra-se nos seguintes objetivos específicos: 1) identificar as marcas da linguagem oral informal mais frequentes nos textos escritos dos alunos. 2) encontrar formas de lidar com estas especificidades da linguagem oral e revertê-las nas gramáticas do português culto; 3) possibilitar o educando refletir sobre sua escrita ortográfica a fim de cometer menos “desvios/” na escrita; 4) contribuir com a prática docente dos educandos de Língua Portuguesa no que confere aos desvios ortográficos observáveis na escrita formal.

Esse trabalho compõe-se de 03 itens, além da introdução e das considerações finais. No primeiro item, Revisão da Literatura, inclui os conceitos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005); Marcuschi (1997; 2010); Koch (2005); Cagliari (1993; 2005); PCN de Língua Portuguesa (1997; 1998); BNCC (2017) e Mendonça (2006) sobre a fala e a escrita.

No segundo item, apresentaremos a orientação teórico-metodológica de Bortoni-Ricardo (2004) que subsidiou a coleta dos dados. No terceiro item, exporemos a descrição e a análise dos resultados sobre os desvios ortográficos observáveis na escrita formal dos alunos do Ensino Fundamental ocasionados pela variação linguística. Além de apresentarmos as sugestões de atividade de análise linguística que propiciem a reflexão sobre os usos da língua. Depois, segue as considerações finais e por fim, as referências bibliográficas utilizadas neste estudo.

Revisão da literatura

Neste item serão abordados os conceitos referentes à *Sociolinguística Educacional*, sob o ponto de vista de Bortoni-Ricardo (2004). Ademais, abordaremos uma breve relação entre a *Fala e Escrita* pela perspectiva de análise de Marcuschi (1997; 2010), Koch (2005) e Cagliari (2005). Por fim, explanaremos sobre a *Prática de análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa* conforme as orientações da BNCC (2017), PCN de Língua Portuguesa (1997; 1998) e Mendonça (2006).

A importância da Sociolinguística no campo educacional

Nas últimas duas décadas, os estudiosos da área da Sociolinguística Educacional têm feito um trabalho importante, no que se refere à reflexão sobre o modo incorreto de pensar que as marcas da fala para a escrita são incidências dos erros dos educandos. Para esta corrente da linguística o “erro” não constitui uma deficiência do aluno e sim uma simples diferença entre duas variedades.

Um das pioneiras desse movimento da *Sociolinguística educacional* é a pesquisadora Bortoni-Ricardo, que tem se empenhado a fortalecer esta corrente. Além de Bortoni-Ricardo, outros pesquisadores vêm tentando conscientizar seus leitores de que estamos diante de diferenças e não de erros linguísticos. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 8) “a noção de “erro” nada tem de linguística — é um (pseudo) conceito estritamente socio cultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos), que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais”.

Assim, podemos afirmar que o entendimento por “erro” ocorre em função da tradição gramatical normativa, que se baseiam exclusivamente nos usos linguísticos de uma elite de falantes letrados. Em outras palavras, os falares apontados como o de menor prestígio são pertencentes a regiões desfavorecidas economicamente, enquanto o dialeto falado em uma região rica passa a ser visto como um “bom dialeto”, então podemos constatar que o status atribuído à língua é mero resultado de fatores políticos e econômicos.

Contudo, sabemos que o preconceito linguístico não é fundamentado cientificamente, e julgar negativamente as formas lin-

guísticas que se afastam de um padrão normativo ideal, nada mais é do estereotipá-las. O julgamento negativo sobre uma dada forma da língua pode influenciar sobre as práticas linguísticas e o trato inadequado ou até derrespeitoso das diferenças, irão provocar a insegurança linguística, podendo ocasionar a mudança linguística e a extinção da forma estigmatizadora. Em razão disso, dá-se a importância de pesquisas como esta, para que atitudes preconceituosas sejam seriamente combatidas, começando na escola, como orienta PCN (1997).

É bem verdade que apesar dos esforços para construção de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos educandos, pouca coisa tem se avançado na prática. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), esse comportamento é ainda problemático, porque os professores ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar de erros.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004) é preciso que os professores em particular assumam a convicção de que os chamados “erros” que os alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Para tanto Bortoni-Ricardo (2004) orienta que é necessário trabalhar uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, em que a estratégia do professor deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. O último componente conforme destaca Bortoni-Ricardo (2004) é para “conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42), sobretudo, que possa desempenhar sua *Competência Comunicativa* e assim consiga utilizar de forma adequada a língua nas mais diversas formas de situações de comunicações.

A fala e a escrita

A questão da fala e escrita é um ponto de discussão entre vários pesquisadores e estudiosos da área, dentre eles estão Marcuschi (1997; 2010), Koch (2005) e Cagliari (2005).

O século XX predominava ainda modelos hegemônicos da linguística. Contudo com o surgimento da sociolinguística, como, através principalmente da figura de William Labov, uma vez que

ele foi quem, segundo Tarallo (2007, p. 7), “mais veemente, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada”, mais precisamente, foi por meio dele que a regularidade da variação e da mudança linguística pôde ser comprovada e que o estudo dessa regularidade só teria a ganhar se passassem a ser considerados fatores não só internos, mas externos à língua.

E no que diz respeito a pesquisas sobre a oralidade e a escrita a partir de 1980, algumas obras Marcuschi (2008; 2010) e Koch (2005) começaram a investigar de maneira significativa a modalidade oral, não a vendo como modalidade oposta à escrita (MARCUSCHI, 2010). Contudo, apesar do reconhecimento dos fatores externos à língua, a fala estava ainda em segundo plano, não sendo objeto de investigação, pois apresentava grande influência da perspectiva estruturalista, uma vez que para o Saussure o sistema da língua que merecia análise. Com esta visão, o código era privilegiado, sendo considerado objeto de análise. Importa dizermos, que o estruturalismo abriu vias para o estudo das sincronias e de suas mudanças sociais.

De acordo com Marcuschi (2010, *apud* SANTOS; PEREIRA, 2017, p. 17),

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, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala.

Desse modo, para o autor, o homem pode ser definido como um ser que desenvolve mais a fala do que a escrita e uma não é superior à outra. Para Marcuschi (1997) postular algum tipo de supremacia de alguma das modalidades é uma visão equivocada, além do mais, não devemos considerar a escrita um modo das pessoas representarem sua fala, pois as duas modalidades pertencem ao mesmo sistema linguístico. Marcuschi (1997, p. 126) define a fala e a escrita como:

uma forma de produção textual- discursiva oral, sem necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo

proprio ser humano. A escrita seria, além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual- discursiva com suas próprias especificidades.

Nessa linha de pensamento, Marcuschi (2010) apresenta características da língua falada e da língua escrita, como elencadas no quadro a seguir:

Quadro 1: A perspectiva variacionista.

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

Fonte: Marcuschi (2010, p. 31).

Nesse sentido, observa-se que nesse paradigma não se fazem distinções dicotômicas ou caracterizações, a exemplo, não se buscar evidenciar diferenças entre fala e escrita, mas entre variedades linguísticas quaisquer. Os teóricos dessa vertente buscam mostrar que a decisão sobre qual das variedades será considerada a padrão é muito mais ideológica do que linguística. Junto a isso, outro aspecto a se destacar é que a variação se dá nas duas modalidades da língua, evitando-se, assim, a associação da escrita à língua padrão.

Vale pontuar, que os povos tiveram uma tradição oral, mas relativamente também tiveram e têm uma tradição escrita. Entretanto, para Marcuschi (1997, p. 120) “não se trata, com isto, de colocar a oralidade como a mais importante, mas de perceber que a oralidade tem uma ‘primazia cronológica’ indiscutível”, uma vez que a escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, ocorreu muito mais tardia que a fala.

Sabe-se que hoje, os papéis dessas duas modalidades da língua (fala e escrita) na civilização contemporânea são impredicíveis para estabelecer comunicações na vida diária das pessoas, como orienta Marcuschi (1997, p. 120) ao afirmar que “Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou rurais”.

Nesse contexto, não há, pois como negar que a escrita trouxe imensas vantagens e consideráveis avanços para as sociedades que

a adotaram. Contudo, é forçoso admitir que ela não possua algum valor intrínseco. Na verdade, essa forma de ver a escrita com supremacia em alusão à fala nada mais é do que a não observação de que existem “sociedades letradas”, que há grupos que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos iguais e por isso apresentam diferenças internas.

Em outras palavras, a sociedade não sendo homogênea, não é semelhante em relação ao letramento¹, pois uma vez apresentando diferenças internas, ocasionam desigualdades econômicas e sociais, interferindo, por exemplo, na participação no contexto educacional, porque o domínio da língua escrita ou falada tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio da língua (oral e escrita) que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha, produz conhecimento. Assim, a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais dependem da propriedade oral ou escrita. Desse modo, pode-se dizer que a disciplina de Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação do letramento.

De acordo com Marcuschi (1997) a fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia, a escrita, se adquire em contextos formais. Nesse sentido, o fato de grupos apresentarem poder econômico e social, possuem condições favoráveis para participação efetiva, a título de exemplo, em ambientes escolares, ou seja, o indivíduo que teve a oportunidade de estudar tende a “dominar mais” a escrita do que aquele que não teve tanto contato com ela, constituindo desse modo “grupos letrados”. Dessa forma, grupo de pessoas significando os “detentores de maior poder”, como reflexo, gozam de mais oportunidades na educação. E sendo esses os que utilizam desse direito, transferem esse prestígio para a escrita. Daí também seu caráter mais prestigioso com bem cultural desejável.

¹ Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 21)

Em síntese, percebe-se que a escrita utilizada pelo grupo de maior poder político e econômico, passa a ser vista como modalidade mais correta em comparação à fala, mais precisamente ganham prestígios porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior à fala, ou seja, o prestígio que adquire é mero resultado de fatores políticos e econômicos.

Além disso, a aprendizagem da escrita é um processo por meio do qual os alunos possam dominar uma nova forma de uso da língua materna no processo educacional. Entretanto, para aquisição desta modalidade, muitas habilidades são exigidas que muitas vezes são desconhecidas pelos alunos. Conforme orienta Cagliari (2005), ao afirmar que a adaptação das crianças é mais demorada, que a escrita escolar não acontece da noite para o dia,

Na verdade, elas deverão trilhar um longo caminho de adaptação e de aprendizagem, porque tudo o que diz relação à linguagem é sempre muito complexo e a aquisição de novas habilidades não ocorre no mesmo tipo de contexto em que ocorre a aquisição da linguagem, quando a criança aprende a falar. (CAGLIARI, 2005, p. 74).

Assim, para Cagliari (2005) a aquisição da escrita não é processo tão rápido, pois a aprendizagem das crianças é um longo caminho e não acontece da mesma forma que a fala, em que a criança aprende a falar porque convive com outros falantes e porque tem uma faculdade da linguagem, também chamada de pensamento ou de mente humana.

Vale ressaltar, que fatores socioculturais estão inerentemente interligados à modalidade oral a qual influencia, de maneira significativa, a escrita. Nessa linha de pensamento, Marcuschi (2010, p. 35) 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. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral mais visível na fala. É por isso que podemos encontrar muitos correlatos entre variação sociolinguística e variação sociocultural.

Diante do exposto, podemos inferir que a escrita sofre influência de vários fatores, que poderão estar relacionados ao processo

de ensino e aprendizagem (a exemplo, fenômenos variacionistas, que constituem a variedade linguística de sua comunidade de fala e etc.).

A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa

Neste tópico, discutiremos acerca do que é análise linguística e da prática dessa teoria nas aulas de Língua Portuguesa (LP) no contexto da Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, dentre as várias abordagens teórico-metodológicas que buscam responder à questão do trabalho com a análise linguística, nos endereçamos nas perspectivas orientadas pela BNCC (2017), PCN de Língua Portuguesa (1997) e Mendonça (2006).

O conteúdo de Língua Portuguesa ao longo de sua história, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística, é o caso, por exemplo, da gramática que ainda hoje é ensinada de forma descontextualizada, em que o objetivo é somente para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da meta-língua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Contudo, “essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1997, p. 31).

Ademais, outro problema que a escola tem enfrentado é a sobreposição do ensino de Gramática Normativa em relação aos outros tipos de gramática como a descritiva e a internalizada, que deveriam ser mobilizadas no processo ensino-aprendizagem da língua, todavia comumente sequer são lembradas na prática docente, o que acaba provocando equívocos, por vezes, irreparáveis.

Diante desse quadro, o Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1997; 1998), bem como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) formularam documentos contendo conjuntos de aprendizagens essenciais a todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, para tratar os resultados dos avanços da educação brasileira, a fim de assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, documentos estes que servirão de referência, sendo o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica. E no que confere a uma das alternativas para melhorar a qualidade

da produção linguística dos estudantes, apresenta como proposta a Análise Linguística.

Para o PCN (1997) a análise linguística refere-se às atividades que se pode classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Ambas de acordo com o documento são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins. Nesse aspecto, pode-se afirmar a Análise Linguística é uma nova forma de se ensinar a Língua Portuguesa, em que já não há priorização para o ensino da Gramática Normativa de forma descontextualizada, pois à medida que se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realizam-se tanto atividades de cunho epilinguísticas e metalinguísticas, atividades de naturezas reflexivas. Acrescenta-se que essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos, domínio da Língua materna que é essencial para o exercício da cidadania.

A BNCC (2017) destaca que o eixo de Análise linguística/se-miótica requer métodos para análise e avaliação consciente para leitura e escrita. Conforme afirma BNCC (2017),

o eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 78).

Nessa perspectiva, no que se referem à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência, influenciadas pela forma de composição do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala, como ritmo, altura, intensidade, variedade linguística adotada, etc., assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos — postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.

Em suma, pode-se constatar que os conhecimentos ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos e sociolinguísticos que estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental, são eles que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua, comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem suscitar.

A Análise Linguística orientada pela BNCC (2017) não prioriza o antigo paradigma da Gramática Normativa, em outras palavras, de acordo com o documento o texto deixa de ser pretexto só para o ensino de gramática. Como assevera a BNCC (BRASIL, 2017, p. 69),

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística — sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua — não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

Assim sendo, a Análise Linguística deve favorecer uma metodologia que visa também à perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento de atividades metalinguísticas e o ensino da gramática para fins reflexivos. Segundo Mendonça (2006, p. 205) a prática da “AL não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática”, ou seja, para a Mendonça (2006) a ausência de uma dessas atividades adota uma visão parcial da língua, sendo incapaz de explicar a natureza da linguagem em sua totalidade.

Nesse contexto, ela também propõe que o ensino de Língua Portuguesa faça um trabalho paralelo entre dois tipos de atividades — as metalinguísticas e as epilinguísticas. Assim sendo, no que

tange Análise Linguística o enfoque dado aos elementos linguísticos passa a ser considerado em sua totalidade de forma reflexiva, tanto em atividades de cunho epilinguísticas (promovam aos estudantes, análise crítica do conteúdo, em que a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza), como metalinguísticas (atividades que estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos).

Assim, pode se afirmar que ambas as atividades são importantes para o ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, não se trata de extinguir o ensino da Gramática Normativa nem tampouco o ensino de atividades metalinguísticas, mas saber como ensinar gramática, uma vez que essas atividades também são mecanismos de reflexão sobre a língua, o que na verdade acontecem, são que as atividades — as metalinguísticas e as epilinguísticas se diferenciam nos seus fins.

Em suma, nota-se que as aulas de língua Portuguesa devem favorecer um ensino que faça com que o aluno reflita sobre a língua e elabore seus conceitos de maneira mais consciente. Entretanto, é evidente que a utilização de atividades metalinguística não deve ser estendida para o ensino de língua materna sem um mínimo de reflexão, mas sim devem estar envolvidos em práticas que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. A seguir explanaremos as etapas desta pesquisa, as orientações teórico-metodológicas para a coleta.

Desenvolvimento metodológico

Esta pesquisa foi conduzida pelo método da pesquisa empírica e realizada por meio da pesquisa de campo. Seguimos as orientações teórico-metodológicas de Bortoni-Ricardo (2004) para a coleta e análise dos dados, pois segundo a autora o primeiro passo para o trabalho com a variação linguística em sala de aula é a *identificação* da diferença, para em seguida realizar a *conscientização* disso, uma vez que aluno e professor conscientes das variedades linguísticas presentes em sala de aula, poderão adequar com maior propriedade e *competência comunicativa* os estilos linguísticos utilizados na produção textual, seja oral ou escrita.

O material desta pesquisa, os textos produzidos pelos alunos *corpus* de análise deste estudo, foram oriundos de 18 (dezoito) estudantes colaboradores pertencentes à faixa etária entre 10 a 15 anos, do sexo masculino e/ou feminino, cursando o 6.º Ano do Ensino Fundamental. Todos pertencentes a rede pública municipal de ensino da zona rural do município de Cametá, setor das ilhas. A pesquisa foi desenvolvida a partir de 03 fases. Na *primeira* fizemos um diagnóstico sobre a escrita dos alunos para identificarmos os desvios ortográficos que eles manifestavam na escrita. Nesta fase, observarmos também como os alunos entendem o funcionamento de sua língua materna.

Para verificarmos os tipos de variação que possuíam na escrita, propomo-los uma atividade de produção textual sobre lendas da região. Cada aluno escolheu uma lenda local de seu conhecimento e reescreveu-a conforme sua criatividade, porém mantendo a ideia central da lenda. Ressalta-se, que a escolha do gênero textual *Lenda* deu-se por este gênero envolver narrativas regionais, que além de explorarem o imaginário popular, contribuem para a documentação e manutenção da memória cametaense. As lendas também foram utilizadas porque pertence à cultura popular e, por isso, possibilitam aos estudantes o reconhecimento dos valores e conhecimentos inseridos no seu contexto social.

A partir dos textos produzidos pelos alunos construímos uma amostra de dados com os principais “desvios ortográficos” observados na escrita dos alunos. De posse disso, seguimos para a *segunda etapa da pesquisa*, a caracterização desses fenômenos fonológicos, que implicam marcas e interferência do dialeto dos alunos em sua produção textual.

Os principais processos fonológicos observados na escrita dos alunos foram: *aférese (apagamento) “h” em início de palavra; apócope (apagamento) do “r” em final de verbo no infinitivo; apócope; síncope (apagamento) do fonema no interior do vocábulo; desnasalização; nasalização; ditongação; alçamento das vogais médias /o/ e /e/; troca do /v/ pelo /f/; Troca do /b/ pelo /p/; junção; vocalização.*

Nesta fase ainda, realizamos um estudo bibliográfico, em teses, dissertações e artigos, sobre trabalhos que discutem tais variações e fenômenos fonológicos, a fim de que pudéssemos nos

fundamentar teórico-metodologicamente para a elaboração das propostas didáticas, com foco na análise linguística.

No que se referem às propostas didáticas, os fenômenos que focamos para buscar a reflexão por meio de análise linguística (metalinguísticas e epilinguísticas) foram os que apresentaram predominância nas marcas de oralidade nos textos escritos analisados, ou seja, nem todos os processos fonológicos observados na segunda fase desta pesquisa, foram incluídos nas atividades pedagógicas, assim permaneceram os que mais apareceram nos textos: a) apócope do “r” em final de verbo no infinitivo; b) síncope; c) desnasalização; d) ditongação; e) alçamento das vogais médias /o/ e /e/; f) junção das palavras.

Após a observação dos fenômenos linguísticos, bem como o estudo bibliográfico, passamos para a *terceira etapa da pesquisa*, que foi a elaboração das propostas didáticas sensíveis aos saberes dos alunos. Nessa última fase, as atividades pedagógicas construídas por atividades de análise linguísticas (metalinguísticas e epilinguísticas) foram organizadas e planejadas de forma sistemática, por meio de Sequências Didáticas (SD), por meio de: apresentação da proposta pedagógica; leitura individual dos textos produzidos pelos alunos na primeira fase da pesquisa; reelaboração dos textos produzidos na primeira fase do trabalho;

Nesta etapa, dividimos os 18 alunos em três grupos de 06 componentes, cada grupo, escolhemos, em seguida, três textos, os quais possuíam mais “desvios ortográficos” e demos cada texto para um grupo. Solicitamos que o grupo lesse o texto sobre sua responsabilidade verificasse os trechos destacados (com desvios ortográficos) e reescrevesse tais trechos, tendo em vista a melhoria desses. Nessa atividade, os alunos usaram dicionário para auxiliá-los na escrita formal dos vocábulos.

Feito isso, socialização dos textos reescritos pelos grupos com o restante da turma; atividades de interpretação por meio da aplicação de questões analíticas sobre a língua e seu funcionamento de cunho epilinguísticas.

Esta atividade foi realizada em grupo, porém cada aluno fez a sua individualmente, os mesmos do grupo da atividade anterior.

Intervenção pedagógica sobre os desvios fonológicos na escrita dos alunos do Ensino Fundamental: análise e discussão

Nesta seção, analisaremos as marcas da oralidade nos textos dos alunos do 6.º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da zona rural do município de Cametá-PA, assim como apresentaremos as atividades de análise linguística desenvolvidas.

Vale salientar, que a intenção ao formular as etapas deste trabalho — *primeira fase*/diagnóstico e *terceira etapa*/seqüências de atividades de análise linguística, não foi comparar uma produção inicial com uma final, por exemplo, para verificarmos as mudanças ocorridas na escrita, mas sim de mostrarmos que tais desvios ortográficos não são ‘erros’ e sim influência dos traços orais dos alunos (fenômenos fonológicos), justificados teoricamente pela Sociolinguística variacionista. E dessa forma, contribuirmos para a prática docente com sugestões de atividades pautadas na análise linguística e nas dificuldades na escrita formal encontradas na maioria das produções textuais dos alunos.

Marcas da oralidade na escrita: processos fonológicos

Na primeira etapa da pesquisa percebemos 12 (onze) processos fonológicos manifestados na escrita dos alunos, sendo desses, 5 de apagamentos e 7 denominados por nós, de outros tipos de variáveis fonológicas. Apresentaremos a seguir tais processos, a fim de justificarmos, posteriormente, sobre em que desvios ortográficos irão incidir as atividades pedagógicas, como observamos no quadro abaixo:

Quadro 2: Fenômenos fonológicos encontrados nos dados de escrita de estudantes do 6.º Ano

Fenômenos Fonológicos	Aférese (apagamento) do ‘h’ em início de palavra
	Apócope do ‘r’ em final de verbo no infinitivo
	Apócope
	Síncope
	Desnalização
	Nasalização
	Ditongação
	Alçamento das vogais médias /o/ e /e/
	Troca do /v/ pelo /f/
	Troca do /b/ pelo /p/
	Junção
	Vocalização

Fonte: Autoria própria.

Nesse segundo quadro, apresentamos todos os fenômenos fonológicos encontrados na pesquisa, a fim de termos uma visão panorâmica do uso de tais marcas linguísticas na escrita dos estudantes em análise. Na tabela 01, quantificamos os fenômenos fonológicos encontrados, conforme segue:

Tabela 1: Presença dos fenômenos fonológicos nos textos e quantificação das variações linguísticas observadas²

Fenômenos Fonológicos	Quantidade de textos observados	Ocorrências/ Total de textos
Alçamento das vogais médias /o/ e /e/	9	22/18
Apócope do “r” em final de verbo no infinitivo	8	15/18
Desnasalização	7	15/18
Síncope	4	12/18
Apócope	4	4/18
Junção	3	16/18
Ditongação	3	10/18
Troca do /v/ pelo /f/	2	6/18
Nasalização	2	4/18
Vocalização	1	1/18
Troca do /b/ pelo /p/	1	2/18
Aférese (apagamento) “h” em início de palavra	1	3/18
Total das ocorrências / textos	110 ocorrências	18 textos

Fonte: Autoria própria.

O fenômeno fonológico que se mostrou mais frequente foi o *alçamento das vogais médias /o/ e /e/*, que apareceu em 9 textos, das 18 redações analisadas, com 22 ocorrências. Logo após, surgiu o *Apócope do “r” em final de verbo no infinitivo* com 15 ocorrências, sendo que apareceu em 8 redações. A variação fonológica *Desnalização* apareceu em 7 textos, com 15 usos. Em seguida, sur-

² Por questões didáticas, separamos o processo de apócope gerado somente pelo apagamento do morfema ‘r’ nos vocábulos, marca de infinitivo nos verbos, dos demais tipos de apagamentos.

giram: a *síncope* com frequência de 16 e a *Apócope* com 4 ocorrências, sendo que os dois apareceram com 4 composições textuais. Enquanto os fenômenos *Junção*, com 16 utilizações e *Ditongação*, 10 frequências, apresentaram-se em 3 textos. Já a variação da troca dos fonemas /v/ pelo /f/ com 6 usos e o fenômeno *nasalização* surgiu 4, ambos em 2 textos, de um total de 18 produções textuais dos alunos. Por fim, os fenômenos *Aférese (apagamento) “h” em início de palavra*, 3 frequências, *troca do /b/ pelo /p/*, 2 ocorrência e *vocalização* com 1 uso, incidindo todos, em um 1 texto somente.

De forma geral, na tabela 01, percebe-se que das 18 produções textuais dos alunos, foram encontradas 110 ocorrências de variações fonológicas que exemplificaram as marcas da oralidade na escrita. Observamos, ainda, com base nos dados, que há fenômenos que ocorreram com mais predominância do que outros. Porém, nesses estudos, decidimos focar para construção das atividades pedagógicas nos fenômenos de maior frequência de uso nos textos analisados. E para efeito de melhor compreensão dos fenômenos citados, vejamos na tabela que segue, diversos exemplos das palavras em variação.

Quadro 3: Exemplos dos fenômenos fonológicos encontrados nas produções textuais dos alunos

Aférese (apagamento) “h” em início de palavra	[ipinotizado] /hipnotizado/	[ipinotizado] /hipnotizado/	[ipinotizado] /hipnotizado/		
Apócope do “r” em final de verbo no infinitivo	[chama] /chamar/	[leva] /levar/	[toma] /tomar/	[joga] /jogar/	[mulhe] /mulher/
Síncope	[lora] /loira/	[desiperada] /desesperada/	[seta- feira] /sexta- feira/	[pecuram] /procuram/	[bera] /beira/
Apócope	[viro] /virou/	[atra] /atrás/	[vei] /veio/	[meni] /menina/	
Desnalização	[setada] /sentada/	[misturada] /menstruada/	[home] /homem/	[itão] /então/	[dize] /dizem/

Fonte: Autoria própria.

Nota-se que, no quadro 03, diversas palavras retiradas dos textos dos estudantes com supressão de algum fonema em suas estruturas fonológicas e morfológica, que além de explicitam mar-

cas da oralidade transportadas para escrita, identificam os falantes desta localidade interiorana de Cametá.

Aférese (apagamento) “h” em início de palavra, por exemplo, ocorre pelo fato do [h] não apresentar sonoridade nas palavras, fazendo com que o aluno não escreva na hora da escrita. Como exemplo: /Hipnotizado/ > [Ipinotisado], /hipnotizava/ > [Ipinotissava].

A apócope do “r” em final de verbo no infinitivo ocorre de acordo com Cagliari (1993, p. 65), pelo fato de “alguns alunos deixam de assinalar a letra r de certas palavras porque segundo suas pronúncias não ocorre nenhum som que eles reconheçam como pertencendo à categoria do ‘r’”. Exemplo: [pega] em vez de /pegar/, [Chama] em vez de /chamar/.

Enquanto a ocorrência da síncope, supressão de um fonema no interior da palavra, é uma tendência das proparoxítonas igualem-se às paroxítonas, mais frequentes no português. Porém, atualmente, esse processo é estendido para outras pautas acen-tuais, em nossa língua: [pra] no lugar de /para/; [lora] no lugar de /loira/. Isso é decorrente da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto.

Apócope também é um fenômeno de supressão de um fonema de um vocábulo, mas diferentes da síncope, a retirada ocorre no fonema no final do vocábulo: como exemplos: [viro] no lugar de /virou/; [atra] no lugar de /atrás/; [vei] no lugar de /veio/; [meni] no lugar de /menina/.

A “Desnalização” ocorre em vogais postônicas, é o processo que transforma um fonema nasal em oral como em [setada] < /sentada/, [itão] < /então/, [home] < /homem/, [Daçou] < /dançou/, [Braco] < /branco/, [Assi] < /assim/. Enquanto a nasalização é o inverso, transforma um som oral em nasal, tais quais: /marido/ > [marindo] /família/ > [faminha].

No quadro 04, abaixo, observamos exemplos de palavras com fenômenos de ditongação, alçamento das vogais médias /o/ e /e/, como na troca do /f/ pelo /v/, troca do /b/ pelo /p/, junção, vocalização e nasalização localizados nos dados de escrita dos estudantes do 6.º Ano.

Quadro 4: Exemplos dos fenômenos fonológicos encontrados nas produções textuais dos alunos

Ditongação	[atrais] /atrás/	[veis] /vez/	[bouxuda] /buxuda/	[voutava] /voltava/	[bouto] /boto/	[figarapéis] /figarapés/
Alçamento das vogais médias /o/ e /e/	[buto] /boto/	[preucupada] /preocupada/	[ingravidá] /engravidá/	[quiria] /queria/	[emcantadu] /encantado/	[inguliú] /engoliú/
Troca do /v/ pelo /f/	[felha] /velha/	[firam] /viram/	[sifírol] /se virou/	[emgrafido] /engravidou/	[foutou] /voltou/	[fiú] /viú/
Troca do /b/ pelo /p/	[supior] /subiu/	[supiu] /subiu/				
Junção	[mulasembacaba] /mula sem cabeça/	[umdia] /um dia/	[nafloresta] /na floresta/	[dela] /de lá/	[umaves] /uma vez/	[igarapemiri] /Igarapé Miri/
Vocalização	[miseraveu] /miserável/					
Nasalização	[marindo] /marido/	[faminha] /família/	[finho] /filho/	[alebrom] /lambrou/		

Fonte: Autoria própria.

Em relação ao processo da ditongação, Monteiro (2010) demonstra que acontece principalmente em três situações: (i) em final de sílaba cujo último som é vocálico e seguido pelo arquifonema /S/; (ii) quando o ditongo é nasal, neste caso, pode-se considerar a variação associando-a à história da língua (TEYSSIER, 2007); (iii) por hipercorreção (ALVES NETO, 2012), reduzindo /ei/ > [e]; /ou/ > [o]. Como consequência também desse processo, muitos acabam revertendo o processo, pronunciando e escrevendo [ei] e [ou] em palavras que na linguagem formal escrevem-se com /e/ e /o/. Exemplo: /atrás/ > [Atrais], /boto/ > [Bouto].

O alçamento das vogais médias /o/ e /e/, também observada na escrita dos alunos do 6º ano, é encontrado principalmente na escrita de crianças no processo inicial de alfabetização, e é caracterizado pela elevação do traço da altura das vogais médias altas [e] e [o] que se realizaram como as vogais altas [i] e [u], respectivamente. Exemplo: /o/ > [u] em [buto]; /e/ > [i] em [ingravidá].

A troca do /v/ pelo /f/ ocorre devido as alterações ortográficas consideradas como “trocas surdas/ sonoras”, ou seja, dizem respeito às palavras que apresentam substituições entre as letras que grafam tais consoantes: p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g e também o conjunto de letras que representam o fonema /s/ quando trocadas por aquelas referentes ao som /z/. São exemplos deste tipo de alteração a escrita das seguintes palavras: [Felha] < /velha/, [Firam] < /viram/. Já a troca do /b/ pelo /p/ ocorre devido

as letras p e b representarem fonemas /b/ pelo /p/ foneticamente muito semelhantes, diferenciados somente pelo traço da sonoridade, /p/ surdo e /b/ sonoro. Como exemplo: [supior] < /subiu/, [supiu] < /subiu/.

Em relação à *junção de palavras*, como em /de lá/, e escreve [dela], percebemos o fenômeno da hipossegmentação, que segundo Bortoni-Ricardo (2005), diz respeito a um tipo de grafia que desconsidera os limites gráficos da palavra, em razão da influência da prosódia.

Na Vocalização, troca do som da consoante [l] pela vogal [u], observamos que o aluno escreveu /miserável/ como se pronuncia [miseráveu], devido esse fonema /l/ não ser pronunciado em nosso dialeto, apenas em algumas pronúncias específicas, como em regiões do sul do Brasil. Se o aluno pronunciasse realmente [l], ele dificilmente escreveria /Miserável/ com “u”. Além da vocalização, outro fenômeno fonológico observado, foi o fenômeno da nasalização que ocorre quando há a transformação de um som oral em nasal, tais quais: /marido/ > [marindo] /família/ > [faminha].

Após a identificação desses processos fonológicos, construímos uma amostra com os principais fenômenos linguísticos, e em seguida elaboramos propostas didáticas, em função das dificuldades na escrita formal encontradas nas produções textuais dos estudantes. A seguir, demonstraremos a Sequência Didática para o trabalho com a análise linguística.

Sugestões de trabalhos pedagógicos sensíveis os saberes dos alunos

Em relação à construção de atividades pedagógicas em sala de aula, sabemos que não há uma receita pronta para a formulação de planos de aula, uma vez que as turmas não são homogêneas e que cada aluno possui sua particularidade e processo cognitivo de aprendizagem. No entanto, ao definirmos algumas propostas pedagógicas pretendemos contribuir para o ensino, pois observamos que há muitos desvios na escrita dos alunos oriundos dos traços orais da comunidade linguística a que pertencem. E por isso, propomos atividades de reflexões linguísticas, por meio da análise linguística (metalinguísticas e epilinguísticas) que possa amenizar esses problemas.

Nessa perspectiva, tais atividades poderão ser aproveitadas pelos alunos e professores para que esses reflitam sobre a estrutura e funcionamento da sua própria língua. Apresentaremos, sobretudo, propostas de trabalhos pedagógicos sensíveis aos saberes dos alunos, a fim de possibilitarmos a conscientização, de que estamos diante de diferenças linguísticas e não de erros e/ou falta de conhecimento do português, como afirma Bortoni- Ricardo (2004, p. 37) ao dizer “erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua”.

De modo geral, foram propostas de atividades que contribuirão tanto para a reflexão sobre o uso da norma culta da língua portuguesa e como para garantir o respeito à diversidade, compreendendo a língua em sua totalidade, pois como destaca os PCN de língua portuguesa (1998) é necessário darmos ao aluno condições para ele ampliar o domínio de sua competência comunicativa.

Tais atividades foram propostas por meio de Sequências Didáticas, pois acreditamos que este método organiza e planeja os conteúdos de forma sistemática e progressiva, uma vez que conforme orienta Zabala (1998 *apud* BATISTA; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2016) toda prática pedagógica exige uma organização metodológica para a sua execução.

Seguindo este princípio as atividades seguiram a sequência:

Primeira etapa — “apresentação da proposta pedagógica”.

Apresentamos aos alunos as etapas que seriam desenvolvidas nas atividades pedagógicas, bem como breve explicação do que é variação linguística, além da explicitação dos fenômenos fonológicos observados nas produções textuais, para que cada aluno compreendesse esses fenômenos variacionistas pertencentes a variedade linguística de sua comunidade de fala.

Segunda etapa — “Leitura do texto”. Leitura individual dos textos produzidos pelos alunos na primeira fase da pesquisa. Desse modo, destacamos a importância da prática da leitura, para que se verifique a incidência das marcas da oralidade na produção textual dos sujeitos, uma vez que com a ausência do hábito da leitura em sala de aula, o vocabulário do aluno fica limitado, e ele acaba cometendo equívocos no registro de algumas palavras porque associa a pronúncia à escrita.

Terceira etapa — “Reconstrução do texto produzido”. Nesta etapa, dividimos os 18 alunos em três grupos de 06 componentes, cada grupo, escolhemos, em seguida, três textos, os quais possuíam mais “desvios ortográficos” e demos cada texto para um grupo. Solicitamos que o grupo ler-se o texto sobre sua responsabilidade verificasse os trechos destacados (com desvios ortográficos) e reescrevesse tais trechos, tendo em vista a melhoria desses. Nessa atividade, os alunos usaram dicionário para auxiliá-los na escrita formal dos vocábulos, marcou os trechos que possuíam as variações fonológicas e efetuou as correções que acreditava ser necessário, sempre com ajuda do professor. Para esta etapa, as equipes utilizaram os dicionários de Bechara (2011), Amora (2009) e Houaiss (2011), com o intuito de observarem a ortografia oficial das palavras e ampliarem o repertório lexical, conforme orienta os PCN de LP (1998), pois a falta de um repertório linguístico amplo pode influenciar no momento da escrita, implicando desta forma, numa incidência maior de inadequações na escrita (regras gramaticais).

Vale salientar, que o objetivo em se utilizar a estratégia didática da correção do texto é para que o aluno analise o próprio processo de construção, correções necessárias e reconstrução do texto escrito. Assim, a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção textual.

Ressaltamos que os textos dados aos alunos tinham várias influências de fenômenos fonológicos, os quais foram explicitados à turma, para que cada aluno os compreendesse e constatasse que eles constituem a variedade linguística de sua comunidade de fala. Esta fase foi importante na pesquisa porque fomentou nos alunos a reflexão sobre a sua própria escrita e as diversas formas que a língua portuguesa pode-se manifestar. Realizando dessa forma a primeira atividade de análise linguística, como assegura o PCN (1998) ao propor que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente, os quais tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

Como reflexo disso, os alunos são estimulados a desenvolver a competência específica da área de Linguagens destacada pela

BNCC (2017), que é a compreensão do fenômeno da variação linguística, e atitudes respeitadas diante das variedades linguísticas contra os preconceitos linguísticos.

Quarta etapa — “Compartilhamentos de conhecimentos”. Após a reescrita dos textos pelas equipes, socialização dos textos reescritos pelos grupos com o restante da turma.

Quinta etapa — “Questionário reflexivo”. Esta atividade foi realizada em grupo, porém cada aluno fez a sua individualmente, o mesmo grupo da atividade anterior. Nessa etapa os alunos foram submetidos a exercícios com atividades epilinguísticas que se voltavam aos fenômenos variáveis observadas nos textos produzidos pelos alunos na fase diagnóstica da pesquisa. A seguir apresentamos alguns exemplos de atividades epilinguísticas utilizadas nesta última etapa do trabalho.

Atividades I

1. Na lenda que vocês acabaram de ler, há palavras destacadas. Releiam-nas e respondam:

a) As palavras ‘seta feira, quita feira, mulasembacaba, um dia, etão, veirão, mulhe’ são adequadas a um contexto formal de produção textual escrita? O que você pensa sobre isso?

b) Há outras formas de escrita para as palavras ‘seta feira, quita feira, etão, mulhe’? Caso você encontre outras maneiras de se escrever essas mesmas palavras, deem exemplos.

c) Seguindo a questão ‘b’ qual das formas ortográficas você usaria na escrita? Por quê?

2. As formas escritas ‘bouto, pasa, emcantandu, braco, bouxuda’ são estranhas a vocês? Por quê?

a) As palavras ‘bouto, pasa, emcantandu, braco, bouxuda’ estão de acordo com a linguagem culta? Já ouviram tais palavras? E em textos escritos, elas são comuns?

b) Vocês acham que as palavras escritas ‘bouto, pasa, emcantandu, braco, bouxuda’ estão adequadas a qualquer situação de comunicação escrita? Justifique.

Atividades II

1. Pesquise no dicionário as palavras destacadas no texto base e verifique se a sequência ortográfica dos dicionários condiz com a forma das palavras encontrada nos textos. Caso não esteja, coloque ao lado de cada palavra pesquisada, a forma que está no dicionário e observe as diferenças entre elas.
2. Ao contrário do campo discursivo pessoal, em que predomina a espontaneidade, a escrita deve ser marcada pela formalidade ou informalidade? Justifique sua resposta.
3. Os estudantes devem manter sempre um estilo cuidadoso e formal na sua escrita? Por quê?
4. Será que o modo como falamos revela o local onde nascemos, crescemos? Explique-as considerando os trechos sublinhados.
5. Que explicação poderíamos dar para o fato do autor ter colocado 'braco' ao invés de 'branco'. O que você pensa sobre isso?
6. Qual das palavras destacadas no texto base se resume ao conteúdo do texto?

Atividades III

1. Vocês acham que nas palavras 'setado, seguite, atrais, quiria' os estudantes poderiam tê-las escritos 'sentado, seguinte, atrás, queria'?
2. Identifique quais delas você mais usa na escrita e escreva quais das formas seriam mais apropriadas para as regras dos textos escritos?
3. Sobre a oração 'ela queria leva toda família', o verbo levar, está colocado de forma adequada? Caso não, por que foi escrito dessa forma?
4. Qual a sua hipótese acerca desse uso na escrita?

Assim, percebemos que no lugar da classificação e da identificação, nas atividades epilinguísticas ganha espaço a reflexão, pois os alunos são solicitados a observar, comparar e refletir, além de oportunizar que ele escolha, entre as diversas opções, a que melhor atende à pretensão de sentido.

Vale pontuar, que essas atividades oportunizaram a interação entre os alunos, também os levaram a discutirem, analisarem e compartilharem informações, descoberta. Nesse sentido tais ati-

vidades, asseguraram a formulação e confronto de diferentes hipóteses acerca da escrita de determinado termo, no qual o aluno explicitou as suas justificativas, explicações, assim como teve a oportunidade de ouvir a opinião dos colegas

De forma geral, pode-se afirmar que ao final da etapa os alunos conseguiram executar as atividades, sobretudo, refletirem sobre a língua, objetivo este que constituía como uma das finalidades do nosso trabalho.

Conclusão

Este artigo buscou demonstrar os desvios ortográficos que implicam marcas de oralidade de alunos do 6.º Ano do Ensino Fundamental, numa escola pública (zona rural/campo) do município de Cametá. Ademais, como finalidade pretendeu-se também propor atividades de análises linguísticas para levar o educando a refletir sobre a estrutura e funcionamento da sua própria língua. A problemática deste trabalho girou em torno dos seguintes questionamentos: i) Que marcas/influências da linguagem oral informal estão mais frequentes nos textos escritos dos alunos? ii) Como lidar com as especificidades da linguagem oral informal no texto escrito, e revertê-las nas gramáticas do português culto por meio de atividades reflexivas sobre o funcionamento da própria da língua?

Em relação ao resultado da pesquisa, ou seja, a partir dos textos produzidos pelos alunos, averiguamos que a oralidade influencia significativamente a produção textual dos discentes investigados, pois estes ainda não apresentam uma escrita formal e culta. Quanto ao primeiro questionamento, verificamos que as marcas de oralidade mais recorrentes nos textos escritos analisados foram: *aférese (apagamento) “h” em início de palavra; apócope do “r” em final de verbo no infinitivo; síncope; apócope; desnalização; nasalização; ditongação; alçamento das vogais médias /o/ e /e/; troca do /v/ pelo /f/; Troca do /b/ pelo /p/; junção; vocalização.*

Em relação à segunda questão, nos baseamos nas orientações de Bortoni-Ricardo (2004), que afirma que se precisa, primeiro, fazer a *identificação* da diferença para que só então se faça a *conscientização* dessa diferença e, assim, dessa forma poderemos lidar com as especificidades da linguagem oral, pois futuramente o aluno consciente do uso que faz da língua, poderá monitorar seu

próprio estilo, sobretudo, que possa desempenhar sua *competência comunicativa* e revertê-las na gramática do português culto. Em outras palavras, a *conscientização* da diferença, bem como a reflexão dos alunos em relação às normas do texto escrito, se dará pelo método de análise linguística.

Em síntese, com este trabalho tivemos a possibilidade de perceber as relações existentes entre a fala e a escrita, bem como identificar a variação fonológica que influencia na produção dos educandos. Além disso, compreendemos que a presença da oralidade nos textos dos alunos, nos ajuda a refletir e repensar nossas práticas pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem nessa modalidade, sobretudo, percebemos como é importante os docentes compreenderem as especificidades dos sistemas fonético-fonológico e alfabético da língua, principalmente, e desenvolverem práticas de intervenções pedagógicas.

Sendo assim, podemos dizer que ao professor de português cabe, mais precisamente, a tarefa de propor atividades de reflexão linguística sobre esses diversos usos, para que assim no momento da aquisição de novas habilidades de escrita, os estudantes desenvolvam sua competência comunicativa, e utilizem de forma adequada a língua nas mais diversas situações de comunicações, principalmente na escrita, uma vez que o domínio desta modalidade da língua é fundamental para a participação social efetiva. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Portanto, com a realização desta pesquisa, acredita-se na possibilidade de abertura para novas pesquisas acerca da intervenção pedagógica sobre os aspectos ortográficos na escrita dos alunos do Ensino Fundamental ocasionados pela variação linguística.

De modo geral, esperamos que esta pesquisa sirva de informação e auxílio para aqueles que se interessam em conhecer influências/marcas da linguagem oral nos textos escritos dos alunos que se encontram do município de Cametá, no baixo Tocantins, bem como ver atividades que poderão ser aproveitadas pelos alunos e professores sobre a estrutura e funcionamento da sua própria língua, atividades de reflexões linguísticas, por meio análise linguísticas (metalinguísticas e epilinguísticas).

Referências

AMORA, Antônio Soares. *Minidicionário Soares Amora da língua Portuguesa*. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BATISTA, R. C.; OLIVEIRA, J. E.; RODRIGUES, S. F. P. Sequência didática — Ponderações teórico-metodológicas. *In: ENDIPE: Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira*, 18., Cuiabá, 2016. p. 5380-5385.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; PEREIRA, Elemaria Batista. A influência da oralidade na escrita: reflexões e desafios no ensino de língua materna. *Desafios — Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, v. 4, n. 2, p. 167-184, 2017.

BECHARA, Evanildo. *Dicionário da língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & linguística*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. Algumas questões de linguística na alfabetização. *Caderno do Professor*, Belo Horizonte, v. 1, n.12, p. 12-20, 2005.

HOUAISS, A. (org.); VILLAR, M. S. (ed.). *Dicionário Houaiss Conciso*. São Paulo: Moderna, 2011.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCONEI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. *Signótica*, v. 9, n. 1, p. 119-146, jan./dez. 1997.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. (Estratégias de Ensino; 2)

MONTEIRO, Priscila de Sá. *Influências da oralidade na escrita: um estudo no e pelos textos dos alunos do Ensino Fundamental*. 2010. Monografia (Licenciatura em Letras habilitação em Português e Inglês e suas respectivas literaturas) — Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

NETTO, Valdir Manoel; DI PALMA BACK, Ângela Cristina. Monotongação e Ditongação em Textos Escolares: Uma Análise Sociolinguística com Ênfase no Letramento. *Seminário de Pesquisa da Linha “Educação, Linguagem e Memória”*, v. 2, n. 2, 2012.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

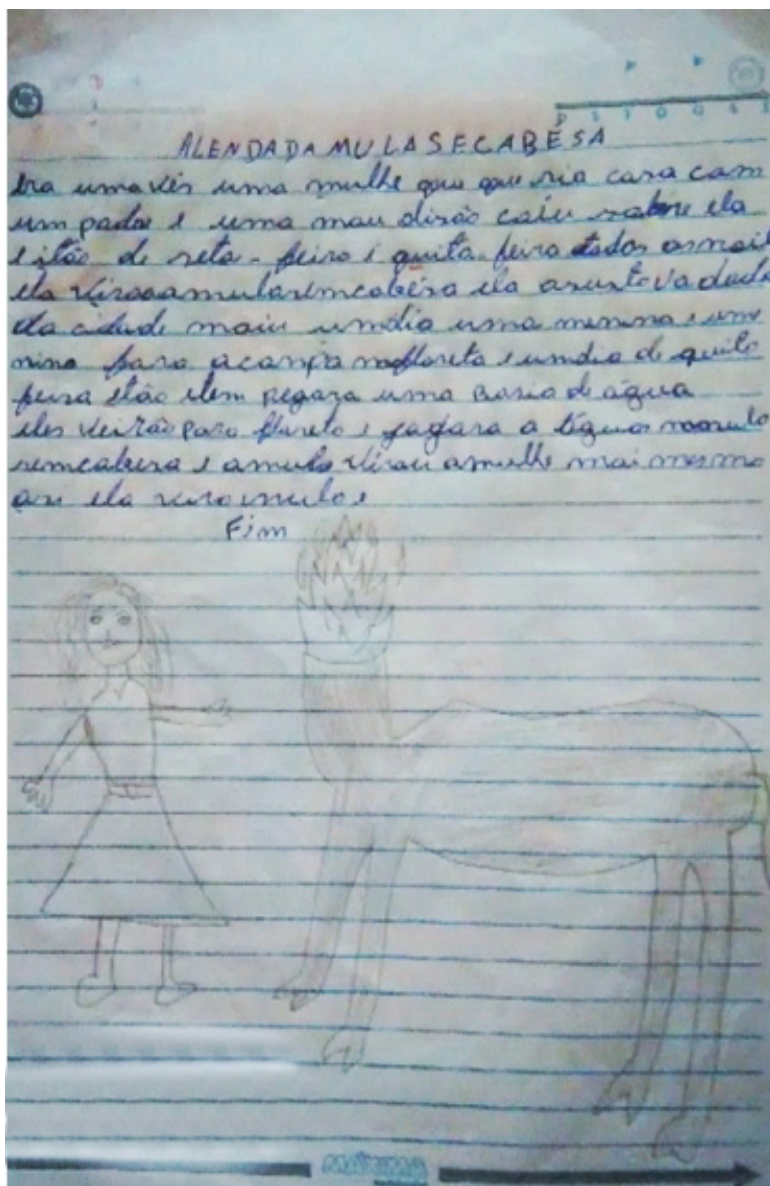
TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 142p.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

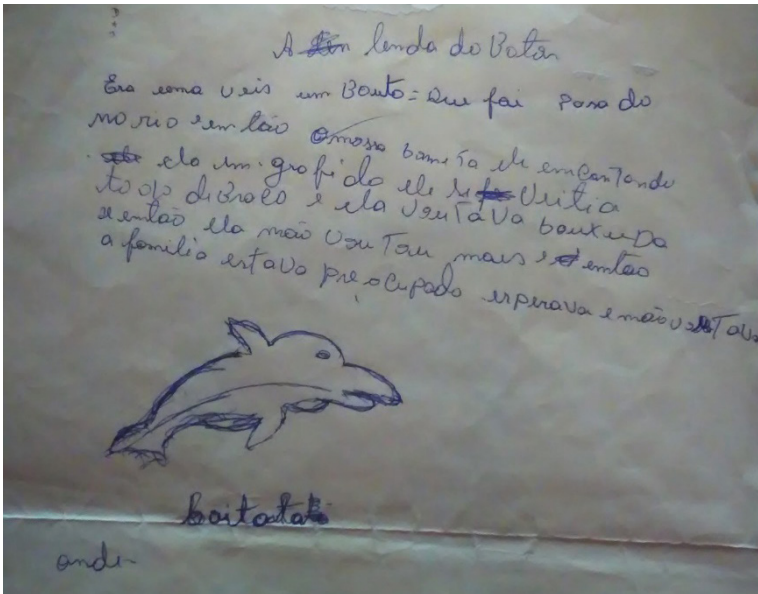
Anexo

Anexo A — Produção textual dos estudantes

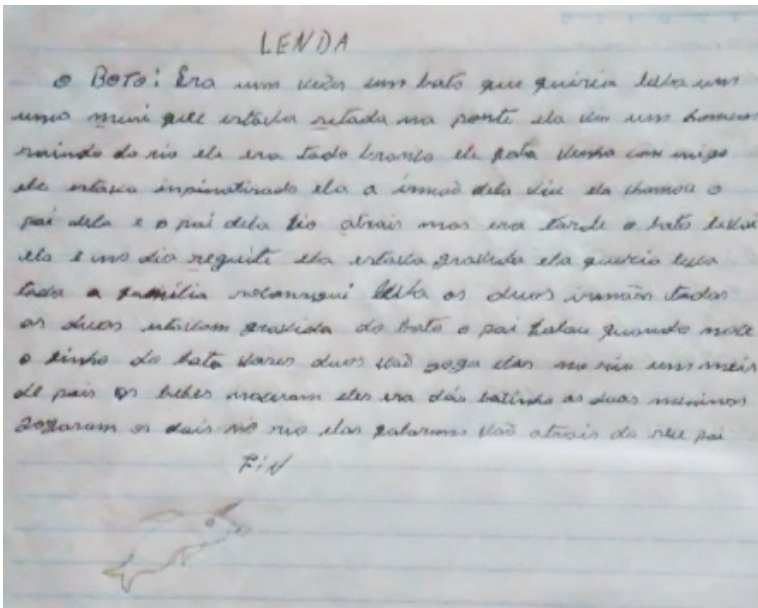
Texto 1:



Texto 2:



Texto 3:





2

Desvios ortográficos presentes nos textos escritos de alunos do 6.º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Regina Sabá Costa, do município de Mocajuba-PA

Denyse Pantoja Benassuly
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

Resumo

Este artigo investiga os desvios ortográficos presentes nos textos escritos de alunos do 6.º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Regina Sabá Costa, do município de Mocajuba-PA. Para atingir esse objetivo foram adotadas as teorias de Bortoni-Ricardo (2005), Bryant e Nunes (2014), Morais ([2001?]) e Zorzi (1997, apud SOUZA, 2005). A pesquisa é qualiquantitativa, pois a quantificação permitirá a interpretação dos dados. O corpus da pesquisa é constituído por 28 textos escritos de alunos do 6.º Ano, sendo 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, a coleta de dados percorreu a partir das produções textuais realizadas no mês de junho, cabe ressaltar que a proposta de redação e a coleta dos textos foram feitas pela professora ministrante das disciplinas de língua portuguesa e arte, a qual propôs que os alunos fizessem um texto descritivo sobre a cidade de Mocajuba. A partir das análises dos desvios presentes nos textos escritos, constatamos que todos os alunos cometeram desvios ortográficos. Os fenômenos com mais ocorrências na 1ª categoria dos desvios ortográficos resultantes do próprio sistema de convenções da escrita estão relacionados à acentuação gráfica (118 ocorrências), ao uso de letras maiúsculas e minúsculas (95 ocorrências) e aos fonemas com várias representações (68 ocorrências); na 2ª categoria estão os desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita, os fenômenos com mais ocorrências nessa categoria foram: apócope (37 ocorrências), apagamento do R (32 ocorrências, sendo 17 casos de apócopies) e desnasalização (24 ocorrências). Desejamos que este estudo contribua para a reflexão acerca dos desvios ortográficos.

Palavras-chave

Desvios ortográficos. Escrita. Oralidade.

Introdução

Dominar a linguagem é de suma importância, pois torna o indivíduo preparado para as diversas situações comunicativas. Contudo, no que se refere à escrita, notamos que uma das maiores dificuldades encontradas pelos alunos ao produzirem um texto escrito é a falta de domínio da ortografia, pois para muitos ela é considerada complexa, uma vez que, ela tem como base a gramática normativa e que tem por objetivo escrever corretamente as palavras de uma língua, sendo assim é necessário um estudo detalhado sobre a escrita dos alunos para avaliá-la.

Portanto, este trabalho tem por objetivo investigar os desvios ortográficos presentes nos textos escritos de alunos do 6.º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Regina Sabá Costa, do município de Mocajuba-PA, objetivando identificar e categorizar os desvios em duas categorias 1ª Desvios ortográficos resultantes do próprio sistema de convenções da escrita e a 2ª Desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita. Para alcançarmos estes objetivos foram adotadas as teorias de Bortoni-Ricardo (2005), Bryant e Nunes (2014), Morais ([2001?]) e Zorzi (1997, *apud* SOUZA 2005).

A pesquisa foi desenvolvida a partir de análises de textos dos alunos do 6.º Ano, com idades entre 10 e 11 anos. A coleta de dados foi feita pela professora ministrante das disciplinas de língua portuguesa e arte, no mês de junho de 2019. Trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa, pois a análise quantitativa nos ajudou a fazer um levantamento das ocorrências dos tipos de desvios, porém o foco foi em uma análise qualitativa e de caráter descritivo, pois buscamos interpretar os resultados encontrados.

O artigo, portanto, está dividido em quatro seções. Na primeira seção, será abordado sobre origem da língua portuguesa e suas transformações ortográficas, acordos ortográficos, a ortografia e

seus desvios, ortografia e ensino. Na segunda serão apresentados os procedimentos metodológicos. Na terceira será apresentada a análise e discussão dos dados. Na última seção será exposta a conclusão da pesquisa.

A língua portuguesa e suas transformações ortográficas

A língua portuguesa originou-se do latim, porém sofreu influências de várias outras línguas, por exemplo, tem palavras de origem grega, árabe, inglesa entre outras, dessa forma ocorreu a variação ortográfica.

Pode-se dizer que a ortografia da língua portuguesa passou por três fases. Na primeira, a pronúncia influenciava na grafia das palavras, na qual eles duplicavam as vogais para indicar a sílaba tônica, por exemplo, **ceeo**= céu, a nasalização era representada de diferentes formas com o uso do til ou de dois acentos, e por m e n (cabe salientar que não existia a regra de usar o **M** antes de **P** e **B**, pelo contrário, ele poderia vir antes de outras letras, como na palavra “**omde**” em que ele aparece antes da letra **D**).

Na segunda fase, havia uma falsa relação com a etimologia das palavras as quais predominavam eram as de origem grega e latina. Na terceira, o responsável pelas mudanças ortográficas foi o linguísta e foneticista português Aniceto dos Reis Gonçalves Viana que apresentou um sistema adequado de grafia, no qual simplificava a ortografia, por exemplo, uma das mudanças foi a eliminação de alguns fonemas gregos, consoantes duplicadas nas palavras, com exceção dos dígrafos *rr* e *ss*, e regularização da acentuação gráfica, a partir desta fase ocorreram vários acordos ortográficos.

Acordos ortográficos

Com base nos estudos de Toledo (2009), os acordos ortográficos tiveram por objetivo uniformizar a língua portuguesa para facilitar a comunicação entre os falantes de países que também utilizam essa língua. No Brasil, o último acordo entrou em vigor em 2009, porém deram um período até 2012 para os falantes se adaptarem às novas mudanças, cabe ressaltar que a língua falada não sofreu modificações, foi somente a escrita.

Algumas das mudanças do novo acordo ortográfico no Brasil foram os acréscimos das letras **k**, **w** e **y** ao alfabeto; a eliminação

do uso do trema nas palavras, exceto aquelas derivadas de nomes próprios estrangeiros que são escritos com trema; o uso do acento agudo foi eliminado nos ditongos abertos **ei** e **oi** nas palavras paroxítonas, algumas regras para o uso do hífen e para o uso de letras maiúsculas e minúsculas.

A ortografia e seus desvios

A ortografia (*ortho* significa “correto” e *graphos* significa “escrita”) tem como base a gramática normativa, cuja função é estabelecer padrões de grafia correta das palavras, acerca disso Morais ([2001?], p. 4), diz que “A ortografia funciona como um recurso para cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários da mesma língua.”, sendo assim é necessário que todos saibam utilizá-la.

Os desvios ortográficos são comuns na escrita de alunos, ainda que na escola isso seja visto como fracasso, uma vez que neste ambiente é cobrada a grafia padrão. Contudo, não é dado um suporte adequado para que esses sujeitos reflitam sobre esses “erros”. Muitos pesquisadores analisaram textos escritos com o intuito de explicar os possíveis motivos para o surgimento dos desvios ortográficos e contribuir com elaborações de material didático para amenizar as problemáticas encontradas.

A seguir apresentaremos os desvios ortográficos em duas categorias: 1ª Desvios ortográficos resultantes do próprio sistema de convenções da escrita e a 2ª Desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita, uma adaptação da teoria de Bortoni-Ricardo (2005).

Desvios ortográficos resultantes do próprio sistema de convenções da escrita

Nesta categoria os desvios ocorrem por haver regras ortográficas que definem quando utilizar letras maiúsculas e minúsculas, dígrafos, emprego do acento, e a segmentação das palavras nas construções textuais, e outros casos relacionados às regularidades e irregularidades presentes no sistema ortográfico conforme apontados nos estudos de Morais ([2001?]).

Com base nas discussões feitas por Morais ([2001?]), as regularidades correspondem às palavras, cujas grafias são previsíveis

por meio de regras, conforme o autor diz que “podemos prever a grafia correta sem nunca ter visto a palavra antes. Inferimos a forma correta porque existe um princípio gerador, uma regra que se aplica a várias (ou todas) palavras da língua.” Morais ([2001?], p. 1), como nos casos que veremos a seguir:

As grafias das consoantes “p”, “b”, “t”, “d”, “f” e “v” em palavras não causam dúvidas, pois há uma relação entre fonema e grafema. No entanto, não podemos deixar de considerar os casos em que há inferência da oralidade na escrita, como veremos posteriormente a troca do “p” pelo “b”.

Outras regras que auxiliam durante a escrita são: usa-se “m” antes de “p” e “b”, as regras fonéticas e ortográficas auxiliam no uso da letra “r” e do dígrafo “rr”, verbos do infinitivo terminam com “r”, os verbos conjugados em 3ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo terminam com “u”, entre outras regras.

Por outro lado, existem as irregularidades na escrita em relação à correspondência entre grafema e fonema que causam dúvidas, conforme apontadas nos estudos de Bryant e Nunes (2014), Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) e Morais ([2001?], p. 1).

Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) diz que “No português, há fonemas (principalmente os sibilantes) que possuem diversas representações ortográficas”, conforme apresentaremos a seguir os fonemas que possuem diferentes grafemas.

Som de s: Sapo, caça, passarinho, auxílio, excesso e psicólogo.

Som de z: Zeca e executar.

Som de g: Girafa, gente, canjica e jerimum, neste caso, conhecer a origem das palavras ajudará na escrita, por exemplo, as palavras de origem indígenas são grafadas com “j”.

Som de x: Enxuta, lixeira, charque e ficha.

Por outro lado, o grafema “x” pode apresentar dois fonemas /ks/, como na palavra fixo, ela contém 4 letras e 5 fonemas, por esse motivo algumas crianças acabam escrevendo “fiquiço”.

Outra dúvida gerada é do “h” no início da palavra, com base em Ilari (1992), ele é apenas uma representação histórica e não tem som próprio o que talvez passe despercebido pelos alunos.

Ainda nessa categoria, Zorzi (1998, *apud* SOUZA 2005) desenvolveu um estudo sobre como se dava o processo de aquisição do sistema ortográfico pelas crianças, e ele elencou os desvios em

10 categorias, uma delas é a qual se refere aos erros cometidos pelo fato das letras possuírem grafias parecidas, por exemplo, as letras “m” e “n”.

Desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita

Nesta categoria os desvios ocorrem devido à variação linguística presente na fala que são passados para a escrita, ocasionados por diversos fatores como: sexo, idade, procedência e status sociais, dessa forma, na oralidade todos esses traços interferem na fala, por conseguinte na escrita.

Com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2005), elencaremos alguns desvios ortográficos decorrentes dos fenômenos fonético-fonológicos.

Quadro 1: Tipos de fenômenos fonético-fonológicos

Apagamento do R	Consiste na supressão do “r” no meio ou final da palavra.	Ao escrever os verbos sem o “r” no final: amaØ, estuda, etc.
Síncope	É quando ocorre a eliminação de fonema no meio da sílaba	Próprio -> Propio.
Apócope	Consiste na supressão de fonemas no final da palavra	Filho -> fio. Andando -> andano.
Nasalização	Consiste na troca de um fonema oral para nasal	Muito -> Muito Identidade -> indentidade Assim ->ansim
Desnasalização	Ocorre nas vogais átonas finais	Ferrugem -> Ferruge Garagem > garage+
Epêntese	Consiste na adição de fonema dentro de uma palavra.	Admiro -> adimiro. Caranguejo -> carangueijo
Alteamento	Consiste na troca de uma vogal média por uma vogal alta	E – i U –o
Abaixamento	Consiste na troca de uma vogal média alta por uma vogal média baixa.	
Monotongação	É quando os indivíduos apagam uma letra, ou seja, uma semivogal que forma o ditongo, pelo fato de não ser marcado na fala.	Exemplo, na palavra Leite alguns escrevem “Lete”, faixa escrevem “faxa.

Ditongação	É pouco provável a ocorrência na Língua Portuguesa brasileira, pois esse processo ocorre quando há o acréscimo de uma semivogal, formando um ditongo.	Fez -> Feiz
Junção de dois vocábulos	Consiste em unir duas ou mais palavras formando um único vocábulo.	Com certeza -> Comcerteza. O que. -> Oque.
Separação do vocábulo	Consiste na segregação de uma letra do restante da palavra, geralmente uma vogal.	A contece, a tenção.

Fonte: Elaboração própria

Ortografia e ensino

A heterogeneidade é algo característico da língua portuguesa brasileira, pois ela é resultante da variação linguística, na qual o sujeito carrega consigo uma oralidade permeada de traços sociais e culturais pertencentes ao meio em que vive e que muitas das vezes acaba transferindo para a escrita, contudo no ambiente escolar há uma cobrança de homogeneização da escrita, sendo assim o ensino está baseado na gramática normativa e não admite os “desvios” ortográficos, pois são considerados erros.

Acerca disso, Morais ([2001?], p. 1) diz que “A escola em geral cobra do aluno a correção do que escreve. Mas cria poucas oportunidades para refletir com ele acerca das dificuldades ortográficas de nossa língua.”. Posto isto, o autor diz que o professor deve sistematizar o ensino da ortografia e promover a reflexão sobre as dificuldades encontradas.

Bortoni-Ricardo (2005) desenvolveu uma pesquisa na área da sociolinguística, chamando a atenção para essa diversidade linguística presente no ambiente escolar, pois ao adentrar na escola o aluno já tem uma linguagem carregada de traços sociais, sendo assim a autora elaborou um livro intitulado “Nós chegemos na escola, e agora?”, e ela diz que “A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15), dessa forma é necessário desenvolver atividades que levem os alunos a

refletirem sobre o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas.

De acordo com Brasil (1997, p. 84), o ensino da ortografia no ambiente escolar é feito por meio da “apresentação e repetição verbal de regras” que funcionam como “fórmulas”, e após as atividades de escrita, o professor avalia as palavras que foram escritas incorretamente, solicitando que os alunos as repitam várias vezes com o objetivo de memorizá-las, porém apesar dessas tentativas de ensinar a ortografia, os alunos ainda continuam cometendo erros.

Partindo das problemáticas supracitadas, vários estudiosos trazem reflexões sobre como ensinar a ortografia. Para Bortoni-Ricardo (2006, p. 274) “O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.” Sendo assim, a escrita tem que ser sempre monitorada.

De modo geral é de suma importância desenvolver a reflexão dos alunos acerca das regularidades e irregularidades no sistema ortográfico, bem como a consciência de que a escrita não é representação da oralidade.

Procedimentos metodológicos

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é investigar os desvios ortográficos presentes nos textos escritos de alunos do 6.º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Regina Sabá Costa, do município de Mocajuba, estado do

Pará, com intuito de identificar os desvios ortográficos e categorizá-los em duas categorias: 1ª Desvios ortográficos resultantes do próprio sistema de convenções da escrita e a 2ª Desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita.

O *corpus* da pesquisa é constituído por 28 textos escritos de alunos do 6.º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, sendo 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, cuja coleta das produções textuais foi feita no mês de junho, cabe ressaltar que a proposta de redação e a coleta dos textos foram feitas pela professora ministrante das disciplinas de língua portuguesa e arte, a qual propôs que os alunos fizessem uma descrição da cidade de

Mocajuba. Após isso, foram feitas as análises e discussões dos resultados, finalizando com a conclusão.

Locus da pesquisa

A referida escola está localizada na Rua Manoel de Souza Furtado, s/n, no Bairro Novo, no município de Mocajuba-Pará. Foi construída com recursos próprios do município, inaugurada em 31 de março de 2013, na gestão do prefeito Rosiel Sabá Costa, tem esse nome em homenagem à irmã desse prefeito que era professora. Atualmente, possui 822 alunos matriculados, sendo 335 do Ensino Fundamental II do 6.º Ao 9.º Ano. O atual diretor é José Vicente de Paulo Queiroz.

Caracterização e codificação dos alunos

Os alunos que participaram da pesquisa possuem idades de 10 a 11 anos, são da turma do 6.º Ano, com total de 28 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

Por questões éticas, serão preservadas as identidades dos participantes, por esta razão será feita uma codificação para a referência dos textos analisados. O código utilizado será E para se referir a estudante, M se for do sexo masculino e F se for do feminino, 6A para indicar que a turma é do 6.º Ano, seguidos de uma numeração de cada texto, resultando no seguinte código, como no exemplo, EF6A01.

Quadro 2: Codificação dos alunos

CÓDIGO	SIGNIFICADO
E	Estudante
M	Sexo masculino
F	Sexo feminino
6 ^a	6.º Ano
01 a 28	Numeração de cada texto

Fonte: Elaboração própria.

Um olhar sobre os desvios ortográficos

Procederemos à análise dos resultados desta pesquisa, à luz das teorias de Bortoni-Ricardo (2005), Bryant e Nunes (2014), Morais ([2001?]) e Zorzi (1997, *apud* SOUZA 2005), investigare-

mos os desvios ortográficos presentes nos textos escritos de alunos do 6.º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Regina Sabá Costa, do município de Mocajuba-PA. Inicialmente identificaremos os desvios ortográficos nos textos escritos de alunos do 6.º Ano; em seguida, categorizaremos os desvios em duas categorias: 1ª Desvios ortográficos resultantes do próprio sistema de convenções da escrita e a 2ª Desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita.

Panorama geral dos desvios ortográficos encontrados nos textos escritos dos alunos do 6.º Ano

Iniciaremos a análise a partir de uma apresentação geral das ocorrências de desvios encontrados no *corpus* da pesquisa.

Tabela 1: Resultados das ocorrências de desvios ortográficos presentes nos textos escritos dos alunos do 6.º Ano

	OCORRÊNCIAS DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS	
Códigos dos alunos	Ocorrências de desvios	Forma padrão
EF6A01	“Teríam” / “muda” (2 ocorrências) / “Todas” (3 ocorrências) / “asfalTos” / “Toda”, “á”, “por que” (3 ocorrências) / “comercios” (2 ocorrências) / “lipas” / “e” / “espera”.	teriam / mudar / todas / asfaltos / toda / a / porque / comércio / limpas / Toda / é / esperar.
EF6A02	“Por que” (3 ocorrências) / “é”, “mocajuba” / “e” (5 ocorrências) / “trânquito” / “nei” / “porte” / “mais”.	Porque / e / Mocajuba / é / tranquila / nem / poste / mas.
EF6A03	“Boa” / “Exelente” / “Tomam” / “Tem” / “Todos” / “la” / “pra” / “toma” / tacaca”.	boa / excelente / tomam / tem / todos / lá / para / tomar / tacacá.
EF6A04	“minha” / “mocajuba” / “varias”, “praia” / “prasa” / “Ruas” / “jentes” / “igreja” / “Baris” / “futebou” / “arvorê”.	Minha / Mocajuba / várias / praias / praça / ruas / gentes / igrejas / bares / futebol / árvores.
EF6A05	“pra” / “futbool”	para a / futebol.

EM6A06	“nosa” (3 ocorrências) / “menho” / “pais” (2 ocorrências) / “lido” / “felicidade” / “mudo” (3 ocorrências) / “lipo” (2 ocorrências) / “noso” / “todomundo” (3 ocorrências) / “a dora”.	nossa / melhor / país / lindo / felicidade / mundo / limpo / nosso / todo mundo / adora.
EM6A07	“a” / “Beleza” (2 ocorrências) / “mocajuba” (2 ocorrências) / “a sai” / “piquia” / “ten” / “ingarapes” / “prasa” / “ingaraperes” / “panho” / “priquedos” / “asfautada”.	A / beleza / Mocajuba / açai / piquiá / tem / igarapés / praça / igarapés / banho / brinquedos / asfaltada.
EM6A08	“minha” / “Bons” / “muito” / “janbu” / “Cacau” / “Como” / “citios” / “cacaco” /.	Minha / bons / muitos / jambo / cacau / como / sítios / macaco.
EM6A09	“e” (3 ocorrências) / “camicito” / “legas” / “prai” (3 ocorrências) / “el” / “assi” / “ten” / “luga” / “mas” / “em fin”.	é / Carmicito / legais / praia / eu / assim / tem / lugar / mais / enfim.
EM6A10	“e” (2 ocorrências) / “limdo” / “conhecemos” / “ingarapes” (2 ocorrências) / “prais” / “Bonitas” / “luga” / “mim” / “prasa” / “estivese” / “paques” / “diveções” / “bonito”.	é / lindo / conhecermos / igarapés / praias / bonitas / lugar / me / praça / estivesse / parques / diversões / bonitos.
EM6A11	“da qui” / “e” / “A” (2 ocorrências) / “prasa” (2 ocorrências) / “crande” / “imcanta” / “A qui” / “esa” / “sidade” / “fosse” / “asfautado” / “muita” (2 ocorrências) / “lanpadas” (2 ocorrências) / “mas” / “Ruas” / “mora” / “nova” / “repartimentos” / “lar” / “praras”.	daqui / é / a / praça / grande / encanta / aqui / essa / cidade / fosse / asfaltado / muitas / lâmpadas / mais / ruas / morar / Novo Repartimento / lá / praças.
EM6A12	“na” / “Linda” (2 ocorrências) / “chafariz” / “e” (3 ocorrências) / “Bonito” / “comercios” / “Boto” / “Ginasio” / “irmã” / “Lindo” (3 ocorrências).	Na / linda / chafariz / é / bonito / comércio / boto / Ginásio / Irmã / lindo.
EM6A13	“a”, “nosa” (2 ocorrências) / “sidade” / “lujas” / “comesio” / “linpa” / “cono” / “iscolas” / “revedendora” (2 ocorrências) / “pefomes” / boracos.	A / nossa / cidade / lojas / comércio / limpa / como / escolas / revendedora / perfumes / buracos.

EM6A14	“Sotaria” / “solama” / “igreja” / “comeso” / “mecado” / “semiterio” / “polisias” / “badido” / “traficate” / “maconeiro” / “ruras” / “lixau” / “pasaros”.	Gostaria / só lama / igreja / comércio / mercado / cemitério / policiais / bandido / traficante / maconheiro / ruas / lixão / pássaros.
EM6A15	“nosa” (2 ocorrências) / “e” / “poluida” / “So” (4 ocorrências) / “poluido” / “tanben” (2 ocorrências) / “prater” / “en” / “Ruas” (3 ocorrências) / “asfaltada” / “agente” / “ten” (2 ocorrências) / “varias” / “bancanas” / “gente” / “conete” / “a” / “ora” / “fera” / “Rios” / “nosas” / “asidentes” / “Só” / “varias” / “errada” / “Ruim”.	nossa / é / poluída / só / poluido / também / para ter / em / ruas / asfaltada / a gente / tem / várias / bacanas / gente / comete / à / orar / feira / rios / nossas / acidentes / só / várias / erradas / ruim.
EM6A16	“e” (3 ocorrências) / “mocajuba” / “So” (10 ocorrências) / “buracu” / “agua” / “Suja” / “esa”.	é / Mocajuba / só / buraco / água / suja / essa.
EM6A17	“mocajuba” / “comecios” / “presidio” / “cemiterio” / “calsadas” / “albulancias” / “ospitais”.	Mocajuba / comércios / presídio / cemitério / calçadas / ambulâncias / hospitais.
EM6A18	“Praça” / “Banco” / “Escolas” / “Professores”.	praça / banco / escolas / professores.
EM6A19	“ela” (2 ocorrências) / “e” (2 ocorrências) / “comsua” / “meho” / “u” / “tocantis” / “gogos” / “dabijota” / “camecito” / “varias” (2 ocorrências) / “mundada” / “coissa” / “muda” / “joga” / “polui” / “riu”	Ela / é / com sua / melhor / o / Tocantins / Górgons / WJ / Carmicito / várias / mudada / coisa / mudassem / jogar / poluir / rio.
EM6A20	“malis” / “gos ta” / “enui ta” / “cosua” / “u” / “tocantis” / “gogos” / “dabjota” / “camecito” / “varias” (2 ocorrências) / “coisa” / “muda” / “mei” / “luga”.	Mais / gosta / é muita / com sua / o / Tocantins / Górgons / WJ / Carmicito / várias / coisas / mudassem / meu / lugar.
EF6A21	“mocajuba” (4 ocorrências) / “icruindo” / “engeral” / “essa” / “nos” (3 ocorrências) / “sossa” / “patriamada” / “prasinha” / “Barrios” / “pra” / “si” (2 ocorrências) / “mora” / “e”.	Mocajuba / incluindo / em geral / essas / nós / nossa / pátria amada / pracinha / bairros / para / se / morar / é.

EF6A22	“paças” / “tei” (3 ocorrências) / “morredo” / “esta” / “nos” / “toma” / “fais” / “mau”, “mocajuba” / “muita” / “rio”.	praças / tem / morrendo / está / nós / tomar / faz / mal / Mocajuba / muitas / rios.
EF6A23	“O” / “igarapé” / “ateção” / “fofo” / “tivesse” / “interessante” / e (5 ocorrências) / “arvores” / “so” / “domigos” / “da” / “umas” / “por que” / “la” / “muitos”.	Os / igarapés / atenção / fofos / tivesse / interessante / é / árvores / só / domingos / dá / uma / porque / lá / muito.
EF6A24	“e” (8 ocorrências) / “la” / “gostos” / “dirversão” / “agente” / “mocajuba” / “violência” / “mais” (5 ocorrências) / “lega” / “pessoa” / “tiver” / “difício” / “amigo” / “tão” / “seu” / “vários” / “tipo” / “região” / “catolica” (2 ocorrências) / “evangélica” / “oque” / “pra” / “temo” / “menina” / “tambem” / “varia coisa legal”.	é / lá / gosto / diversão / a gente / Mocajuba / violências / mas / legal / pessoas / estiver / difícil / amigos / estão / seus / vários / tipos / religião / católica / evangélica / o que / para / tem o / meninas / também / várias coisas legais.
EF625	A / têm / “susseço” / “pará” / “tem” / “é”.	a / tem / sucesso / Pará / Tem / e.
EF626	“e” (4 ocorrências) / A / “quaze” / “todo” / “domigo” / “famoso” / “varias” (2 ocorrências) / “norro” / “logem” / “vão” / “sor” / “barte” / “garapé” (2 ocorrências) / “mocajuba” / “muitos” / “legal” / “tormo” “mesmos” / “azus” / “aguais” / “vau” / “la” / “costimes” / “fica” / “com mimgo” / “religuidade” / “os” / “igreja” / “doas”.	é / a / quase / todos / domingos / famosos / várias / moram / longe / vão / só / bater / igarapé / Mocajuba / muito / legais / tomo / mesmo / azuis / águas / vão / para / lá / costumes / ficar / comigo / religiosidade / aos / igrejas / duas.
EF627	“tambem” / “futebol” / “vários” / bastantes / “manços” / “religionade” / “cristão” / “catolicas”.	também / futebol / vários / bastante / mansos / religiosidade / cristãos / católicas.

EF628	“suceso” / “traz” / “recodanças” / “mocajuba” / “ja” / “intenacionais” / “pará” (2 ocorrências) / “recebem” / “de mais” / “cuidado” / “esticao” (3 ocorrências) / acaba / “emporta” (abaixamento) / “prorisso” / “cuida” / “pricipalmente” / “tereste” / “pra” / “car” / “estar” / “consiencias” (2 ocorrências) / “melhora”.	sucesso / trazem / recordações / Mocajuba / já / internacionais / Pará / recebe / demais / cuidando / extinção / acabar / importam / por isso / cuidando / principalmente / terrestres / para / cá / está / consciências / melhoras.
-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apontam que todos os alunos apresentam dificuldades no que se refere ao domínio da ortografia, pois verificamos uma quantidade elevada no número de ocorrências decorrentes do sistema de convenções da escrita e da interferência da oralidade. Outro fator importante que merece atenção é que muitos alunos desconhecem algumas regras básicas, as quais eles já deveriam ter apropriadas, que é o uso de letras maiúsculas e minúsculas, o som do “s” entre as vogais, a terminação dos verbos no infinitivo, entre outros casos que serão expostos a seguir.

Categorização dos desvios ortográficos

Conforme vimos na tabela 1, acima, os resultados nos mostram uma quantidade elevada de ocorrências de desvios ortográficos presentes nos textos escritos de alunos do 6.º Ano, sendo assim, nesta seção pretendemos categorizá-los em duas categorias: 1ª Desvios ortográficos resultantes do próprio sistema de convenções da escrita e a 2ª Desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita.

Desvios ortográficos resultantes do próprio sistema de convenções da escrita

Com base em Bryant e Nunes (2014), Bortoni-Ricardo (2005), Morais ([2001?]) e Zorzi (1997, *apud* SOUZA 2005) verificamos os desvios ortográficos em palavras regulares e irregulares, bem como analisamos a acentuação, o uso de letras maiúsculas e minúsculas, entre os outros desvios encontrados, conforme veremos na tabela a seguir.

Tabela 2: Resultados quantitativos dos desvios ortográficos resultantes do próprio sistema de convenções da escrita

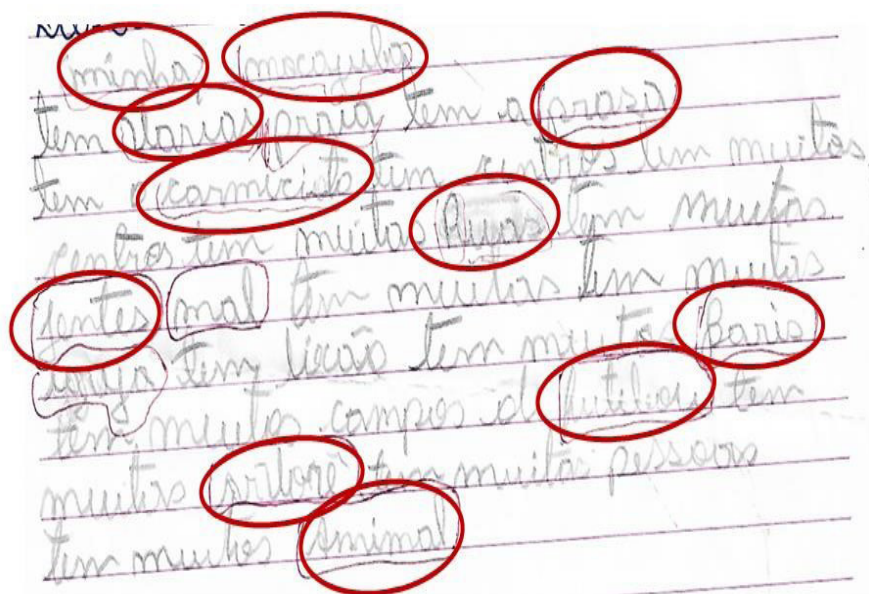
<p>Uso de letras maiúsculas e minúsculas de forma incorreta</p>	<p>“Teriam” / “Todas” (3 ocorrências) / “asfalTos” / “Toda” / “Boa” / “Exelente” / “Tomam” / “Tem” / “Todos” / “mocajuba” (14 ocorrências) / “Ruas” (5 ocorrências) / “Baris” / “Beleza” (2 ocorrências) / “Bons” / “Cacau” / “Como” / “Bonitas” / “a” (2 ocorrências) / “A” (4 ocorrências) / “na” / “irmã” / “minha” (2 ocorrências) / “camicito” / “A qui” / “nova reparti-mentos” / “Linda” (2 ocorrências) / “Bonito” / “Boto” / “Lindo” (3 ocorrências) / “Rios” / “Só” / “Ruim” / “So” (14 ocorrências) / “so” / “Suja” / “Praça” / “Banco” / “Escolas” / “Professores” / “ela” (2 ocorrências) / “tocantis” (2 ocorrências) / “gogos” (2 ocorrências) / “dabijota” / “camecito” (2 ocorrências) / “dabjota” / “Barrios” / “pará” / “tem” / “pará” (2 ocorrências).</p>	<p>95 ocorrências</p>
<p>Fonemas com representações várias</p>	<p>“prasa” (5 ocorrências) / “nosa” (7 ocorrências) / “nosas” / “noso” / “jentes” / “futebou” / “felisidade” / “asfautada” (2 ocorrências) / “janbu” / “citios” / “el” / “ten” (4 ocorrências) / “limdo” / “linpa” / “estivese” / “tivese” / “diveções” / “imcanta” / “esa” (2 ocorrências) / “sidade” (2 ocorrências) / “fose” / “asfautado” / “lanpadas” (2 ocorrências) / “prasas” / “chafaris” / “comesio” / “comeso” / “semiterio” / “polisias” / “pasaros” / “tanben” (2 ocorrências) / “en” / “gemte” / “asidentes” / “calsadas” / “coissa” / “prasinlha” / “intereçante” / “susseço” / “quaze” / “manços” / “suceso” / “tereste” / “consiencias” (2 ocorrências) / “mau” / “tivese” / “esticão” (3 ocorrências).</p>	<p>68 ocorrências</p>

Acentuação gráfica	“e” (34 ocorrências) / “é” (2 ocorrências) / “A” (2 ocorrências) / “comercios” (3 ocorrências) / “comesio” / “comeso” / “la” (4 ocorrências) / “tacaca” / “varias” (9 ocorrências) / “pais” (2 ocorrências) / “piquia” / “ingarapes” (2 ocorrências) / “citios” / “lanpadas” (2 ocorrências) / “lar” / “sor” / “Ginasio” / “semiterio” / “pasaros” / “poluida” / “So” (14 ocorrências) / “so” / “poluido” / “tanben” (2 ocorrências) / “agua” / “presidio” / “cemiterio” / “albulancias” / “gogos” (2 ocorrências) / “nos” (4 ocorrências) / “esta” / “arvores” / “da” / “varios” (2 ocorrências) / “catolica” (2 ocorrências) / “evangelica” / “tambem” (2 ocorrências) / “catolicas” / “ja” / “consiencias” (2 ocorrências) / “á” / “trânquito” / “arvorê” / “a” / “prá”.	118 ocorrências
Ausência do H no início do vocábulo	“ospitais”.	1 ocorrência
Letras semelhantes	“cono” / “conete”.	2 ocorrências
Palavras homônimas	“em fin” / “por que” (7 ocorrências) / “mais” (6 ocorrências) / “mas” (2 ocorrências) “à”.	17 ocorrências

Fonte: Elaboração própria.

Como foi exposto na tabela 2, acima, constatamos uma quantidade elevada de “desvios” presentes nessa categoria, os quais estão relacionados aos desvios ortográficos resultantes do próprio sistema de convenções da escrita. Esse resultado nos mostra que os alunos têm dificuldades em dominar algumas regras básicas tais como: acentuação gráfica (118 ocorrências) e o uso de letras maiúsculas e minúsculas (95 ocorrências) esses foram alguns dos casos que tiveram mais ocorrências nessa categoria. Conforme veremos no texto abaixo:

Texto completo da aluna EF6A04

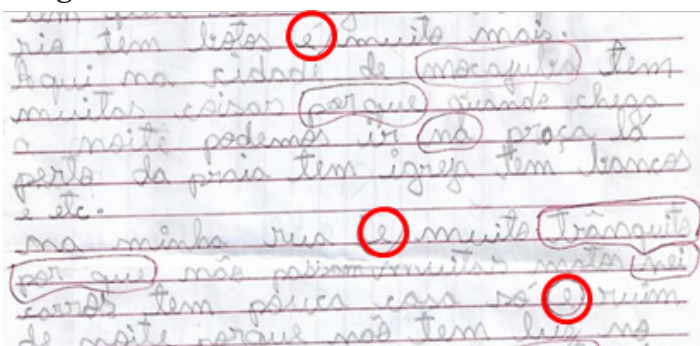


No texto exposto acima, podemos observar vários casos de desvios decorrentes do próprio sistema de convenções da escrita, tais como:

O uso incorreto das letras maiúsculas e minúsculas, uma vez que a aluna iniciou o texto com letra minúscula, assim como escreveu em minúsculas as letras iniciais dos nomes próprios, por outro lado, de forma equivocada, os substantivos comuns no meio do texto foram iniciados com letras maiúsculas.

Outros casos que observamos foram que a aluna grafou a palavra gente com a letra “j” e a palavra futebol com letra “u”, isso é reflexo da confusão gerada por fonemas com mais de um grafema. Por fim, outros casos dessa categoria estão relacionados à acentuação, conforme observamos a ausência de acentuação na palavra “várias” e a acentuação incorreta na palavra “árvore”, sendo grafada “arvorê”. Observe a seguir outros casos de acentuação.

Fragmento 1: Retirado do texto da aluna EF6A02



Observamos no fragmento 1 apresentado, acima, que a aluna cometeu um equívoco ao acentuar a conjunção “e” e não acentuar o verbo “é”, vale destacar que no *corpus* foram encontradas 34 ocorrências do verbo “é” que corresponde ao verbo “ser” conjugado na terceira pessoa do singular. Nesse caso a pronúncia ajudaria a amenizar a problemática.

Conforme exposto na tabela 2, o terceiro caso com mais ocorrências são decorrentes dos fonemas com várias representações, cujo resultado apresentou 68 ocorrências. Com base em Moraes ([2001?]), não há regras que auxiliem nos casos irregulares como o som de “g” que causou confusão na grafia da palavra gente e o som de “u” na palavra futebol, como foi apresentado no texto da aluna EF6A04, sendo assim, ele orienta que o aluno consulte as palavras no dicionário e que as memorizem.

Acerca dos fonemas com várias representações, Bryant e Nunes (2014) dizem que para amenizar essa problemática, seria necessário que o professor trabalhasse desde as séries iniciais, como exemplo, que a pronúncia do “s” entre as vogais tem som de “z”, dessa forma evitaria as ocorrências que encontramos nas pesquisas com palavras grafadas da seguinte forma “prasa”, “nosa”, “felicidade” entre outras.

Por fim, os outros casos regulares poderiam ser resolvidos por meio de regras, como exemplo, a regra que os alunos deveriam saber é que o “m” vem antes de “p” e “b”, no entanto, conforme vimos nos resultados da pesquisa alguns alunos a desconhecem, pois grafaram algumas palavras da seguinte forma “janbu”, “limdo”, “linpa”, “imcanta”.

Desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita

Nesta categoria verificamos os desvios ocasionados pela interferência da oralidade na escrita, para tanto tomamos como base os estudos de Bortoni-Ricardo (2005). Elencamos na tabela 3, abaixo, os desvios fonético-fonológicos encontrados nos textos escritos de alunos do 6.º Ano.

Tabela 3: Resultados quantitativos dos desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita

Apagamento do R	“muda” (2 ocorrências) / “espera” / “toma” (2 ocorrências) / “menho” / “luga” (3 ocorrências) / “paques” / “diveções” / “comesio” / “pefomes” / “comeso” / “mecado” / “ora” /	32 ocorrências.
	“comecios” / “meho” / “gogos” (2 ocorrências) / “camecito” (2 ocorrências) / “joga” / “polui” / “mora” (2 ocorrências) / “acaba” / “camicito” / “intenacionais” / “fica” / “paças” / “conhecemos”.	
Desnasalização	“lipas” / “lido” / “mudo” (3 ocorrências) / “lipo” (2 ocorrências) / “priquedos” / “assi” / “badido” / “traficate” / “tocantis” (2 ocorrências) / “gogos” (2 ocorrências) / “morredo” / “ateção” / “domigos” / “domigo” / “cosua” / “pricipalmente” / “lixau” / “vau” / cuidado.	24 ocorrências
Síncope	“pra” (5 ocorrências) / “prais” / “prá” / “futbool” / “futbol”.	9 ocorrências
Nasalização	“ingarapes” / (3 ocorrências) / “ingaraperes” / “bancanas” / “mundada” / “recodanças” / “mim”.	8 ocorrências
Alteamento	“Baris” / “janbu” / “imcanta” / “lujas” / “iscolas” / “buracu” / “u” / “camecito” (2 ocorrências) / “u” / “riu” / “si” (2 ocorrências).	13 ocorrências
Abaixamento	“pefomes” / boracos / “doas” / “emporta”.	4 ocorrências
Monotongação	“comeso” / “fera” / “legas” / “azus”.	4 ocorrências
Ditongação	“nei” / “tei” / “igreja” / “fais”.	4 ocorrências
Palatização	“prasinlha”.	1 ocorrência
Despalatização	“maconeiro” / “meho”.	2 ocorrências
Vocalização consiste na transformação de uma consoante em uma vogal.	“futebou” / “asfautada” / “asfautado” / “asfautada” / dificio.	5 ocorrências

Rotacismo	“icruindo”.	1 ocorrência
Hipértese consiste na transposição de um fonema de uma sílaba para outra.	“Barrios” (Transposição do grafema “i”) / “revedendor” (2 ocorrências) (Transposição da nasalização da segunda sílaba para a terceira) / “logem” (Transposição da nasalização da primeira sílaba para a última, na qual utilizaram o m). / “barte” (Transposição do grafema “r”) / “prorisso” (Houve a junção de dois vocábulos por + isso, sendo que a hipértese ocorreu no primeiro “por”)	5 ocorrências
Paragoge (ou epítese) é a adição de fonema no fim do vocábulo.	“ingaraperes” / “umas” / “muitos” (2 ocorrências) / “repartimentos” / “lar” / “car” / “gostos” / “bastantes” / “sor” / “estar” / “recebem” / “mesmos”.	13 ocorrências
Epêntese é o acréscimo de um fonema no meio da palavra.	“malis” / “ruras” / “dirversão” / “tormo”.	4 ocorrências
Desvozeamento ocorre quando há troca de sons sonoros para surdos: g/k; b/p.	“crande” / “panho” / “priquedos”.	3 ocorrências
Apócope é a queda de fonema no fim do vocábulo.	“prai” (3 ocorrências) (Apócope do “a”) / “bonito” / “muita” (2 ocorrências) / “errada” / “coisa” / “essa” / “muita” / “rio” / “O” /	37 ocorrências
	“igarapé” / “fofo” / “violência” / “lega” (Apócope do l) / “pessoa” / “praia” / “muito” / “arvorê” / “igreja” / “igreja” / varia coisa legal / “legal” / “todo” / “famoso” / “cristão” / “muda” (2 ocorrências) / “tipo” / “amigo” / “seu” / “cuida” / “menina” / “melhora” / “traz”.	
Aférese é a queda de fonema no início da palavra)	“tiver” / “tão” / “os” / “garapé” (2 ocorrências).	5 ocorrências
Haplologia é a síncope especial que consiste na queda de uma sílaba medial /	“região” (Apagamento da sílaba “li”) / “religione” (Apagamento da sílaba “si”).	2 ocorrências
Metafonia	“cacaco” (Pode ser uma metafonia por ter ocorrido a modificação de som, resultante da influência das consoantes das sílabas seguintes).	1 ocorrência

Alargamento: epêntese da semivogal	“aguais” // “vão” / “futbool” (pode ser explicado esse fenômeno em decorrência de estrangeirismo)	3 ocorrências
Homorgânicas: lh e nh são palatais	“menho” (Nesse caso ocorreu a troca do “l” (lh) para o “n” (nh))	1 ocorrência
Junção de dois vocábulos	“todomundo” (3 ocorrências) / “prater” / “agente” (2 ocorrências) / “comsua” / “solama” / “temo” / “oque” / “cosua” / “engeral” / “patriamada”.	13 ocorrências
Separação do vocábulo	“a dora” / “da qui” / “a sai” / “A qui” / “gos ta” / “enui ta” / “com mimgo” / “de mais”.	8 ocorrências

Fonte: Elaboração própria.

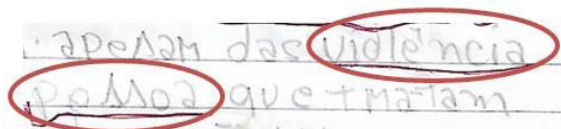
Conforme apresentados na tabela 3, acima, os resultados dos “desvios” presentes na 2ª categoria nos mostram os diferentes tipos de fenômenos fonético-fonológicos, ajudando-nos a refletir sobre quais fenômenos fonológicos que mais interferem na escrita de alunos do 6.º Ano.

Sendo assim, faremos uma análise descritiva de alguns fenômenos encontrados no *corpus*.

Para tanto, comentaremos pelo ponto de vista da sociolinguística, pois Bortoni-Ricardo (2005) chama a atenção sobre a variação linguística presente no ambiente escolar e que muitas vezes exerce influência no surgimento de marcas de oralidade na escrita, dessa forma ocasionando vários “desvios” fonético-fonológicos.

A maioria dos fenômenos encontrados foi o de apócope, o qual consiste na supressão de um fonema no final do vocábulo, como veremos nas palavras destacadas nos fragmentos 1 e 2, a seguir, retirados do *corpus* da pesquisa.

Fragmento 2 – Retirado do texto da aluna EF6A24

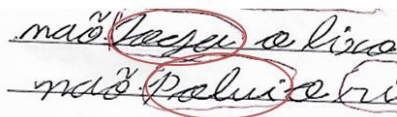


Inferimos que os casos como esses apresentados no fragmento 2, acima, ocorrem por não haver concordância entre os termos das

orações, pelo fato das escritas dos alunos não serem monitoradas, sendo assim eles acabam utilizando uma linguagem informal.

Outro caso que encontramos no *corpus* é que grande parte dos apagamentos do “r” ocorre por meio da apócope, ou seja, a queda do “r” no final das palavras. Conforme veremos a seguir.

Fragmento 3: Retirado do texto do aluno EM6A19

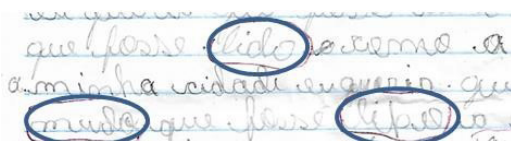


Handwritten text from student EM6A19. The words "lira" and "lira" are circled in red, illustrating the apocope of the final 'r'.

Dentre as 32 ocorrências de apagamentos do “r”, 17 delas são de apóopes, conforme vimos no fragmento 3, cabe ressaltar que os casos ocorreram em maior quantidade com os verbos do infinitivo pelo fato dele não ser pronunciado na língua falada. Acerca disso, Bortoni-Ricardo (2004, p. 85) diz que “O falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/.”

Outro caso de desvio que também teve mais ocorrências foi o da desnasalização, esse fenômeno ocorre quando há supressão das vogais e consoantes nasais, conforme veremos nos fragmentos a seguir.

Fragmento 4: Retirado do texto do aluno EM6A06

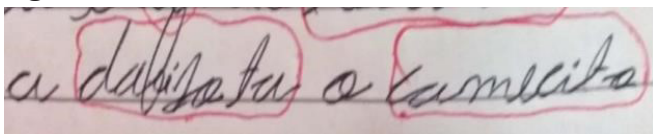


Handwritten text from student EM6A06. The words "lido", "mudo", and "limpo" are circled in blue, illustrating desnasalization.

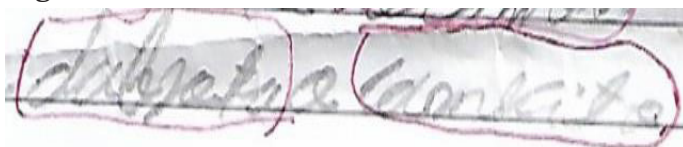
Observamos, no fragmento 4, que nas palavras destacadas “lido” (lindo), “mudo” (mundo) e “limpo” (limpo) houve a síncope do “m” e “n”, sendo assim a supressão dessas letras nos interiores dos vocábulos resultaram no processo de desnasalização, vale ressaltar que a maioria dos desvios ocorreram dessa maneira. E em menor quantidade ocorreu a desnasalização das vogais nasais “lixau” (lixão) e “vau” (vão).

Outros casos que embora não tenham ocorridos em uma quantidade elevada, mas que são interessantes para analisarmos.

Fragmento 5: Retirado do texto do aluno EM6A19



Fragmento 6 - Retirado do texto do aluno EM6A20

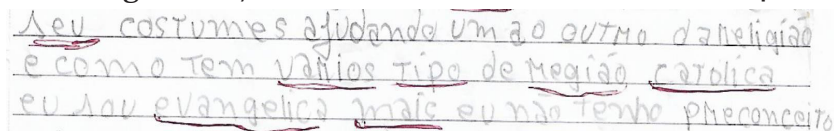


Conforme vimos nos fragmentos, acima, observamos que a oralidade interferiu na escrita, talvez por desconhecimento das grafias corretas, uma vez que essas palavras aparecem mais na fala que na escrita. Sendo assim, podemos observar que os dois alunos grafaram as duas palavras de formas semelhantes.

A grafia correta das palavras “dabijota” e “dabjota” é WJ, pois é uma sigla que corresponde às iniciais dos nomes dos proprietários. Na segunda palavra, notamos que eles grafaram de forma igual o vocábulo Carmicito, resultando em “Camecito”, dessa forma ocorreram os “desvios” ortográficos, sendo que o primeiro foi a síncope do “r” na primeira sílaba, e, o segundo foi o alteamento da vogal “i” para “e”.

A seguir veremos, no fragmento 7, um caso de haplologia, o qual consiste em apagar uma sílaba no interior da palavra.

Fragmento 7: Retirado do texto da aluna EF6A24



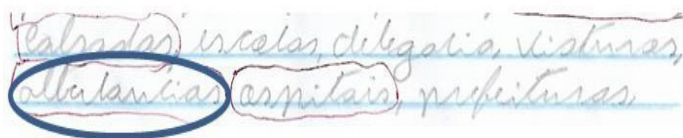
No fragmento, acima, notamos que a aluna grafou a palavra religião da seguinte forma “região”, ocorrendo uma haplologia, ou seja, houve a queda da sílaba “li”. Levantamos hipóteses de que esse desvio tenha ocorrido pela falta de revisão do texto, pois ve-

rificamos que anteriormente a aluna escreveu a mesma palavra de forma correta.

Cabe destacar, que este desvio poderia ser passado despercebido, uma vez que a palavra região existe no vocabulário da língua portuguesa, porém ela não estaria adequada no contexto em que foi utilizada, levando-nos a perceber que a palavra correta seria religião, pois logo em seguida são citadas as palavras “católica” e “evangélica” que fazem parte do mesmo campo semântico de religião.

Por fim, apresentaremos o último fragmento.

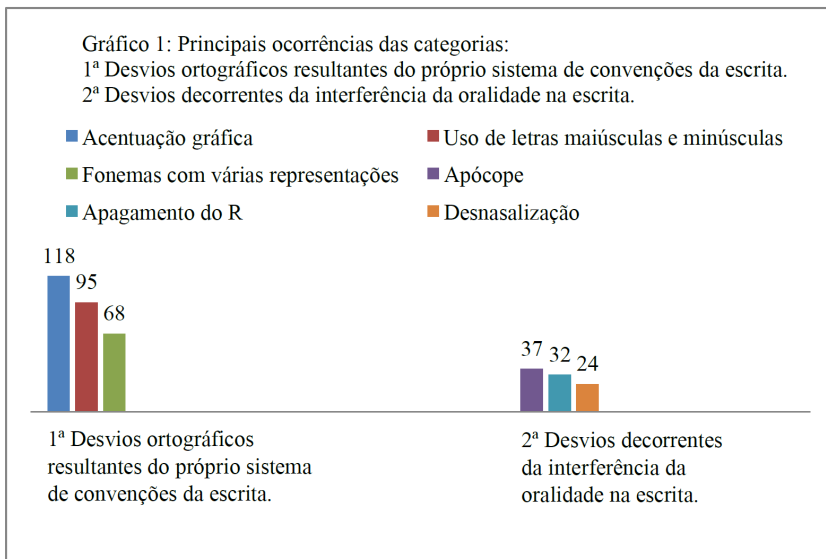
Fragmento 8: Retirado do texto do aluno EM6A17



No fragmento 8 exposto, acima, notamos que a palavra ambulância foi grafada com alguns “desvios” como podemos observar “ambulancias”. Contudo, não há um fenômeno fonético-fonológico que explique essa ocorrência, portanto, levantamos a hipótese de que possa ter ocorrido uma associação com outras palavras semelhantes, uma espécie de analogia.

A partir dos resultados encontrados na 3ª tabela podemos inferir que para amenizar os “desvios” ortográficos ocasionados pela interferência da oralidade na escrita, torna-se relevante que o professor leve em consideração a variação linguística presente na sala de aula, a partir disso ele deverá desenvolver nos alunos a consciência linguística de que a linguagem pode variar dependendo da situação comunicativa, portanto é necessário adequá-la e muitas das vezes monitorá-la.

Para sintetizar os resultados da pesquisa, apresentaremos o gráfico 1, abaixo, que corresponde aos principais desvios encontrados nas duas categorias: 1ª Desvios ortográficos resultantes do próprio sistema de convenções da escrita e a 2ª Desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita.



De acordo com os dados do gráfico 1, os fenômenos com mais ocorrências encontrados no *corpus* da pesquisa foram: na 1ª categoria os desvios ortográficos resultantes do próprio sistema de convenções da escrita estão relacionados à acentuação gráfica (118 ocorrências), ao uso de letras maiúsculas e minúsculas (95 ocorrências) e aos fonemas com várias representações (68 ocorrências); na 2ª categoria estão os desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita, os fenômenos com mais ocorrências nessa categoria foram a apócope (37 ocorrências), o apagamento do R (32 ocorrências, sendo 17 casos de apóopes) e a desnasalização (24 ocorrências).

Conclusão

Como vimos nos resultados da pesquisa, a incidência de desvios foi grande nas duas categorias, comprovando que de fato as convenções do sistema ortográfico e a oralidade interferem na escrita, por conseguinte no domínio da ortografia.

Em relação aos desvios da 1ª categoria que são resultantes do próprio sistema de convenções da escrita, algumas ocorrências nos chamaram atenção pelo fato das crianças estarem no 6.º Ano e ain-

da não dominarem os casos regulares da ortografia, como o uso de letras maiúsculas e minúsculas, assim como a acentuação gráfica. Isso deveria ser trabalhado com mais atenção desde as séries iniciais.

No que se refere aos desvios da 2ª categoria que ocorrem pela interferência da oralidade na escrita, podemos dizer que os alunos recorrem à fala para escreverem, como nos fenômenos de apócope em que o “r” é suprimido nos verbos do infinitivo, ou seja, ele não é pronunciado, assim como o “s” foi suprimido em vários casos pelo fato de que na fala deles não há concordância entre os termos da oração, entre outros casos.

Sendo assim, essa pesquisa teve por objetivo promover reflexões a partir das análises dos desvios ortográficos presentes nos textos escritos, bem como mostrar que eles não devem ser vistos como algo negativo, pelo contrário, eles podem ajudar os professores a refletirem sobre as dificuldades encontradas e, assim, desenvolver estratégias metodológicas que amenizem as problemáticas.

Em suma, acreditamos que este trabalho tenha sido relevante, pois atingimos os objetivos propostos, contudo sabemos que há muito o que ser explorado, dessa forma este artigo é apenas um ponto de partida para prosseguirmos nas explorações dos desvios ortográficos presentes na escrita de alunos.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Loyola: humanística, 2004.

_____. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. *Scripta*, v. 9, 2006.

_____. *Nós cheguem na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. São Paulo: Ática, 1992.

MORAIS, A. G. Para que ensinar ortografia? *Cadernos da TV Escola - NEC*, Brasília, DF, p. 22-26.

_____. O que aprender de ortografia? *Cadernos da TV Escola*, Brasília, DF, v. 1, p. 27-31.

Texto 02

10/06/19.
D S T Q S S



Arte



Descreva como é a nossa cidade.
A minha cidade ela é uma cidade
muito linda (por que) na frente
tem feira tem lojas de roupa no
rio tem lojas (e) muito mais.
Aqui na cidade de (Mocajuba) tem
muitas coisas (porque) grande chega
a noite podemos ir (na) praça lá
perto da praia tem igreja tem bancos
& etc.
na minha rua (e) muito (tranquila)
(por que) não passamos muito (muito) (muito)
carro tem poucas casa só (e) ruim
de noite porque não tem luz na
(rua) só isso que (e) ruim (mais) ela
(e) muito legal tem essa (e) a minha
cidade.

(2)

6°C

Texto 03

10/05/2019/

Descreva como é a nossa cidade

Mitajuba

nossa cidade é muito (Boa) tem
uma prefeitura (excelente) tem, praças
tem uma praia onde as pessoas
tomam banho água de coco
tem uma praça onde as pessoas
vão sempre (todos) os dias vão (lá)
(pra) pular (toma) (cacaca) fazer
caminhada tem comércios
lojas muito movimentadas.
& outras

(3)

6°C

Texto 04

Descreva como é a nossa cidade ^{6º C}

(minha) (macauba)
tem muitas praias tem a praia
tem o comércio tem centros tem muitas
centros tem muitas (ruas) tem muitas
fontes (anal) tem muitas tem muitas
ruas tem muito tem muitas (paris)
tem muitas campos de futebol tem
muitos (futebol) tem muitas pessoas
tem muitas (animal)

(4) Danielly Moreira do Carmo

Texto 05

Na minha cidade há muitas belezas, principalmente a
praia e a praça. Eu amo aqui, todo final de semana eu vou (pra)
praia com meus colegas, todo domingo eu vou (pra)
praça.
A praia me encanta por ser tão divertida e cheia de
pessoas que brincam de bola (futebol). A praça também
onde a rodinha para, para as pessoas descrevem da
viagem tão legal.
Eu nem preciso falar o que mudaria, porque do jeito
que ela é eu gosto, tanto faz...
O lugar que eu mais gosto é a praça, todo domingo,
final de semana eu me encontro com meus amigos!

(5) Jim

Texto 06

Quero cidade eu queria que fosse uma cidade
que fosse uma cidade melhor maior cidade
eu queria que fosse um país perfeito
que fosse lido como a maior felicidade
a minha cidade eu queria que fosse um
mundo que fosse lido o todo mundo
eu queria que fosse lido o mundo
do maior país todo mundo queria todo mundo
e de lido o todo mundo o de o meio ambiente

6

Texto 07

Texto
a Beleza de Macajuba
a Beleza de Macajuba tem o sai
tem manga tem liquia tem ingomales
tem puia tem brasa tem lugares
de gosto dos ingomales que
eu temo tanto eu gostaria que ela
fosse ter pepês pequenos
e que tudo o seu fosse
apartado

7

Texto 08

A Cidade legal
minha cidade é a mais legal que
tem muito Bons lugares a praça
que é muito Bonita Como a praia
o lago azul igarapés

tem muitas frutas a nossa
maravilhosa açaí nossa manga
nossa melancia - nosso Tambaqui
nossa Cacaú nossa maravilhosa
paisagem nossos Citrus
nossos animais Cacaço prego

Texto 09

As belezas que tem aqui (é) a praia, praia
amizade, muitas coisas legais e que mais
eu gosto (é) praia, a praia e campos
de futebol
de mesmo jeito que eu é (é) o gosto de lá
porque tem (praia, praia e campos) que sem
parque (é) legal que (mais) gosto (de) praia
(em fim) muitas coisas

OK
Wendel Wagner da Silva.
Assinado (9)

Texto 10

texto
A cidade bonita
A minha cidade é muito legal e tem
os lugares lindos para brincarmos,
ingorales e Prais Bonitas e lugares
muito bonitos, o lugar que eu mais
gosto é a Praia eu gosto muito
da Praia e da Praia e das Ingorales
eu gostaria que existisse Paques
de direções e outros lugares bonitos

(30)

Texto 11

a beleza daqui e (a) praia
a praia e o rio grande
o qual me encanta aqui
e a praia e os rios etc...
eu gostaria que (as) (s) (as) (as)
tudo os pontos muito lindos
mas não quero nos rios etc...
eu gostaria de mais na
na departamentos
porque (as) tem muito
os rios e os rios
lindos etc...

(33)

Texto 12

Nome: Robertinho Diego

Descreva como é a nossa cidade.

Macaxuba

Na frente da minha cidade Macaxuba tem a feira, a praça que ficando com Chaparral que é muito bonito, asfaltado, e atrás de Bairro a rua não é asfaltado mas tem muitas árvores e escolas tem igrejas (Cemitérios), na feira da minha cidade tem Bolo perto de Genário (irmã) só tem Campina que era muito grande só que colocaram ergate e ficou feio mas, quando é de noite o lago Campino reflete as luzes da cidade é muito lindo

12

Texto 13

Arte

Descreva como é a nossa cidade.

Artesanato muito grande e do tem muitos lugares artesanais e luquinhas que do fazer (limpa) e artesanato e sem lastrar e e que tem gente que joga lição na nossa cidade e o que do tem feira tem rios e tem lagoas e e (cristais) e tem (refrescantes) de gás e (melhores) de (sabores) e tem muitos (plásticos) e tem muitos (livrarias) e de pessoas muitos livros.

13

6°C

Texto 14

mateus

11

Destrassa como é a nossa cidade.
Malagueta

- Frente da cidade
- O que ela possui
- como vive (Sociais) que ela possui
- (relama)
- praia (Igreja)
- (Comercio) (melado)
- (semiterrio)
- (Policias) (lealido)
- (tráfico) (macomias)
- (lucos nas ruas)
- (lixão) (passaros)

14

Texto 15

Descreva como é a nossa cidade
A nossa cidade é (Poluida) não (Se) do lixo
como de (Poluido) e (tambem) a (asfalto)
era (prater) (em) (todas) (as) (Ruas) (contada)
as (ruas) (curvas) que (agente) não (consegue)
(poda) e (de) (tem) (ruas) (ruas) (longas)
(tem) (seme) que (conete) crime (na) (Igreja)
para (era) (seguro) e (oferta) (se) (lucros) (se)
lixo e (as) (ruas) (tambem) (as) (ruas) (ruas)
(as) (ruas) e (lucros) (nas) (ruas) e (espaço)
(Ruas) (para) (de) (lucros) e (ruas) (ruas) (ruas)
(ruas) (ruas) (ruas) (ruas) (ruas) (ruas)

15

Texto 16

36

Descreva como é a nossa cidade
Mocajuba

minha cidade é bonita tem lojas e ruas
so baratas para so usuhu para
so para para so barata na di casa
so acidente mas so volta sua so para
praia so agua gusta de peixes da praia
praia so barata sua da praia so
lido so a minha cidade

T. Daniel Barros Rodrigues

Texto 17

Descreva como é a nossa cidade.

Mocajuba

minha cidade é bonita tem lojas, casas,
ruas asfaltadas, praia, carros, gente, mo-
tor, bicicletas, academias, comercios, lanch-
es, feiras, licores, barcos, patios, mata,
praças, praças, sala, lanch, cemiterios
calçadas, escolas, delegacia, vestimentas,
atletismo, esportais, prefeituras.

Nome: Marcos Brandão Silva

37 6º. C.

Texto 18

Minha cidade tem cemitério, tem Praça,
tem igreja, tem praia, tem Banco, tem comércio,
lojas, tem feira, tem pessoas, tem escolas povi-
lar, tem caixa d'água, tem ruas asfaltadas, tem ru-
as com buraco, tem carro, tem moto, tem Professores
João Gabriel Almeida

18

6º-C

Texto 19


Eu é muito bonita tem muita beleza e boca
muito melha sua beleza e a praia (acumula)
a praia do. (gogo) a (dubista) e (amecila)
a praia da (camarão) -
Eu tem muita (camarão) e (sua) bonita. a feira e alimentos
e (sua) e a (camarão) de (frango) com (camarão)
e (peixe) e (sua) e (sua).
Eu queria que eu fosse a (camarão) (sua) (sua)
coisa (mucha) e (sua) ambiente (sua)
na (sua) e (sua) (sua) (sua).
na (sua) (sua) e (sua) e (sua)

19

Texto 20

O lugar que vivi (muito) (por) (e) (e) (e)
lla (tem) (ta) bonita (Cerca) (de) (e) (e) (e)
muito (muito) (sua) (de) (e) (e) (e) (e)
a (muito) (de) (de) (de) (de) (de)
a (muito) (de) (de) (de) (de) (de)
O (de) (de) (de) (de) (de) (de)
a (de) (de) (de) (de) (de) (de)
gostoso, a (de) (de) (de) (de) (de) (de)
os (de) (de) (de) (de) (de) (de)
Eu (de) (de) (de) (de) (de) (de)
(de) (de) (de) (de) (de) (de)
(20) XV

Texto 21

(21) - Trabalho de Lete 
1- Descreva a nossa cidade enfatizando suas
partes como
1 A cidade de Macauba não é uma
2 cidade, sim, ela tem muitas pessoas
3 vivendo, homens e mulheres e crianças
4 também, todos são lindas pessoas
5 e por isso, e isso porque não, no caso
6 que fazemos de Macauba uma cidade
7 melhor, vamos nos, nos vamos a futuro
8 do Brasil a (de) (de) (de) (de) (de)
9 Macauba, tem um lindo (de) (de) (de)
10 um lindo rio, um lindo praia
11 lindas pessoas com lindas (de) (de)
12 com lindas (de) (de) (de) (de) (de)
13 na cidade de Macauba tem muitas
14 vicinias e muitas escolas e principal
15 mente casas, os que mais (de) (de)
16 pelas ruas.
Ass: Ana.

Texto 22

22

1- Descreva a nossa cidade enfatizando vários pontos como:
A cidade de Mocajuba antigas era muito bonita as parcas, cinema era muito bonito para pessoas legais.
A cidade de Mocajuba agora tem muito lixo no rio poluido peca movido a agua esta muito ruim para nos não temo porque faz mal para nos e para saúde.
Na cidade mocajuba tem muitas escolas muito boa muita pessoas muitas rio muito atrá linda.

Texto 23

Os botos chamam muito a atuação das pessoas porque eles são fofo e lindos. É pensa que uma cidade tão pequena como essa fosse tão linda e tivesse muitas coisas interessante tudo é muito lindo no rio a nossa Bacia é muito linda tem as carroves legais o esporte é muito legal adoro muito jogar futebol eu acho que futebol não é ruim para meninos.
A praça no rio é do donizete ela muito agente pessoas legais.
A minha escola é uma das partes que eu mais gosto porque ela está no meus amigos, professores, portino, semelhante entre outros são tudo muito legais.

Texto 24

o gosto de toda essa coisa que existem na cidade e gosto do igatapé porque é lá que eu tomo banho gosto dos balos e gosto da praça e porque é lá que a diversão existem das pessoas porque elas trata agente muito bem macaibba e uma cidade muito legal apesar das violência mais tem coisa legal polícia que trata a gente com muita educação trincam com agente gosto de ter amigo e muito importante tem amigo pamá quando agente tiver passando por momento visita os amigo tão em no lado onde trincam os costumes e muito bom apesar de alguma vez machucarem alguém mais cada pessoa tem seu costume ajudando um ao outro danielião e como tem vários tipo de religião católica eu sou evangélica mais eu não tenho preconceito porque que é pregado na igreja católica por coisa que não são pregada na evangélica e por isso eu não tenho preconceito esporte porque elas são pra menino mais eu gosto de esporte porque temo das menina tão legando também nessa cidade tem várias coisa legal mais eu gosto de essa.

Texto 25

Trabalho de Arte

Descrevem a nossa cidade explicando vários pontos como a nossa cidade é muito bela tem lugares interessantes como por exemplo a praça do comércio a praça jude que tem na nossa cidade é muito bom tem os balos para a raça belgo tem muitos igatapé manipillha nas as pessoas não são muito legais tudo que tem na cidade é encantador as religiões certamente não interessam tem a nossa tradição que tudo que faz tradição por tudo porque tem a nossa igreja que é muito bom por isso é por isso tem vários igatapé como tudo as religiões e esporte é uma coisa muito tradicional que tem tudo que faz parte da nossa tradição.

Texto 26

Texto

Moradia em uma cidade muito bonita tem muitos lugares lindos. A parte que eu mais gosto é a praia eu vou quase todos os dias. Eu durmo muito lá eu gosto muito da praia. Os botes são animais muito legais. Muitas pessoas que moram lá vão olhar as deuses de deus. Também tem água que desce. Os garajás de engueta são muito legal. Eu tenho muito sobre a parte da casa. A minha coliga tem um garajá lindo. Tem um lindo emaranhado que a lagoa pegou, é lindo a lagoa é bem azul. As pessoas vão muito para lá e muito legal. Eu tenho (costume) de ficar na televisão toda da noite a minha. Brigo com mimigo as vezes. eu não tenho

26

solidariedade eu vou (domingo) na igreja eu vou (domingo) igreja tem duas igrejas sua. O espelho que eu mais gosto é que eu da eu durmo toda dia com a minha e meus amigos.

Texto 28

descreva a natureza do bode

Os bodes fazem muito ruído e trazem muitas
problemas para o produtor. Já vimos muito
os bodes (interiores) e não quereria que
bom que o terra também muitas pessoas
de todo mundo e não tem problema com
isto.

É muito de mais, da parte que os
bodes ficam, cuidado do bode é muito
lindo porque eles estão em estado para
a reprodução para não acabar e bom
que os bodes não se importam de lei-
dar deles. É lindo também estão fazendo
isso aqui em para os agricultores é
muito importante para eles e para
sua alimentação.

É muito importante para eles por
que a produção está grande demais e
produto que está em estado a gente
não tem cuidado com que a gente faz



3

A leitura literária em sala de aula como instrumento de formação do leitor crítico

Josielma Cruz Pereira

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio Góes

Resumo

A formação do leitor se dá durante a infância e não como era antes, pois há tempos a criança; o estado pueril foi negligenciado pela sociedade. Hoje, através dos estudos modernos, sabe-se que o cognitivo começa a se formar já na fase recém-nascido. Dessa forma, é válido assinalar que nas séries iniciais ocorra a introdução de leituras agradáveis aos alunos, como fonte de estímulo. Ziraldo sintetizou bem essa situação, ao afirmar, em uma entrevista que “ler é melhor que estudar”. Outro grande nome citado neste trabalho é Piaget. Sua teoria “assimilação, acomodação, equilíbrio” serviu como solo fértil para a consistência nesta pesquisa biográfica. Outros nomes também são citados como fonte de referência. Dentre esses nomes tem-se Ruth Rocha e a obra “Marcelo, Marmelo, Martelo”, como sugestão para o educador que planeje formar leitores críticos. Lógico que o resultado não ocorre de forma repentina, mas, em termos educacionais, para que tudo ocorra de forma eficaz é preciso, antes de tudo, paciência e dedicação.

Palavras-chave

Piaget. Cognitivo. Literatura.

Introdução

As sociedades passam por uma fase tecnoinformatizada. As novas gerações, as ditas gerações Z, nascem em meio a uma gama de informações e o ato de digitar torna-se mais atraente que o de desfolhar páginas. Soma-se isso à ausência dos pais e à mediocridade de planos de aula, direcionados unicamente nos dogmas da gramática.

Desse ponto, surge sim a real necessidade de formar leitores críticos. Uma sociedade produtiva possui como alicerce cidadãos que pensam por si mesmo e não agem pelo senso comum.

A literatura possui uma importância inquestionável na educação formal (escola) e, conseqüentemente, na vida. A variabilidade estrutural e intencional de textos possibilita ao educador um direcionamento ao estímulo à leitura e, como resultante, à formação da criticidade. Do lado discente, este plano de ação permite um momento de deleite, bem como ampliação do vocabulário e, acima de tudo, uma visão de inferência nas entrelinhas. Ou seja, o leitor crítico não ficará posicionado em leituras superficiais ou interpretações equivocadas.

Assim a literatura, que há tempos foi acessível apenas aos literatos, age, metaforicamente, como um trampolim para educador e para o discente. Nesse contexto, o papel que a escola assume (e especificamente do professor de língua portuguesa) é distinto do perfil didático dos anos 1980/1990. Agora busca-se qualidade e não propostas meramente quantitativas. Os planejamentos possuem uma linha direcional de estímulo à leitura e mais planos obsoletos e sem nexos.

Quando se propõe formar um leitor crítico inicia-se por obras de fácil assimilação e prazerosa; obras que estimulem o ato de pensar. Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Talita Rebouças são ótimos exemplos para uma iniciação literária. Nesse sentido, Moura (2008, p. 1) afirma que:

É objetivo da escola e das famílias em geral proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento e a formação de indivíduos críticos, comprometidos consigo mesmo e com a sociedade, capazes de intervir modificando a realidade...

Então esse questionamento, um tanto quanto filosófico de *“que leitura inserir nos anos iniciais?”* norteou os parâmetros desta pesquisa acadêmica. Lógico que surgiram, desse questionamento, outras interrogações: *“Como formar leitores críticos? Que instrumentos pode-se utilizar para, nesse aspecto, reduzir teoria e aproximar a prática? Como estimular a interpretação literária? Quais métodos utilizar?”*

Nesse ponto, o principal fundamento utilizado na escolha da literatura, para o desenvolvimento deste trabalho, foram as suas características (textuais/intencionais/semânticas) que são adequadas aos estudantes com cognitivo em formação. Além disso poderia haver o equívoco da prolixidade, se utilizasse como teor acadêmico todos os gêneros textuais. Uma abrangência desnecessária.

Dessa forma, o presente trabalho limita-se a uma linha bibliográfica e condiciona propostas que, substancialmente, formam a concepção da importância do binômio leitura/análise. Mas uma leitura/análise que seja capaz de instigar o aluno, paulatinamente, a um domínio da oralidade e da escrita. Subposicionando o caráter avaliativo na relação ensino aprendizagem, visto que a avaliação não é um fim e sim um meio para o aprendizado.

Os objetivos, nessa conjectura foram encadeados enaltecendo a formação de leitores. Além de desenvolver a criticidade do aluno; transformar a escola em um ambiente propício aos múltiplos letramentos; permitir uma melhor qualidade de permanência escolar; possuir novas concepções acerca da linguagem dentro e fora do âmbito escolar. Conseqüentemente, o alunado atinge o que foi citado por Gilnei Moura (2008) como “indivíduo capaz de modificar a realidade”. Um sujeito capaz de modificar a realidade é o perfil nesse atual contexto tecnológico que implica em demandas exorbitantes.

Não é, pois, uma resolução com efeitos em curto prazo, pois os alunos são heterogêneos, por natureza (evidente, também, que há outras causas para a dificuldade na aprendizagem). No entanto, este plano de ação, centralizado na formação do leitor, oferece con-

dições favoráveis e evidentes para atingir um outro nível interacionista: De socialização.

Uma tabela demonstrará os níveis que uma criança passa se for estimulada ao hábito da leitura. Por isso a importância do educador em compreender aspectos cognitivos e realizar situações-problema para que ocorra no processo ensino-aprendizagem um progresso.

Esta preocupação em nortear o educador a estimular a oralidade e a escrita foi preconizada pelos PCN's de língua portuguesa:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento... (1997, p. 16).

Assim em uma linha de causa e efeito, este trabalho foi constituído adotando como base a seguinte equação pedagógica: o educador instiga o aluno à leitura (utilizando literatura em seu planejamento) e como resultado ocorre o ideal da “participação social” (suscitado pelos PCN's) ou o ideal do interacionismo (suscitado por Vygotsky).

Entende-se, enfim, que o ser humano está condicionado à cultura da escrita e da oralidade. Estreitamente, à escrita, já que ela surgiu (mesmo através de um sistema rústico e restrito de comunidades nômades) antes da sistematização dos signos linguísticos. Portanto, é imprescindível um planejamento destinado ao desenvolvimento do senso crítico através do ato de ler.

Sabe-se dos inúmeros fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem. Porém, a diferença entre os educadores está no modo como eles veem e executam o planejamento. O uso da literatura na importância da cultura da criticidade será um alicerce para quem acredita nas palavras do cartunista Ziraldo: “ler é melhor que estudar”.

Por fim, muitos são os autores que poderiam ser citados aqui e servir de embasamento. Optou-se por Ruth Rocha pois suas obras vêm formando várias gerações de leitores, despertando a curiosidade e a imaginação. A escritora destaca a necessidade de uma literatura própria, voltada ao público infantil e considera ser preciso escrever especificamente para as crianças.

A importância da leitura literária

Hoje em dia, ler e escrever, é para a maioria dos estudantes, uma atividade enfadonha e banal. O feixe de motivos é imenso. Porém em uma análise profunda compreende-se esta antipatia, quando há planejamentos baseados, unicamente, em conceitos gramaticais e em exercícios, exacerbadamente, exaustivos e descontextualizados. Sobre o ato de ler, tão esporádico nas escolas, Lajolo (2000, p. 7) diz:

Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola.

Dessa forma, visando uma aula coerente, a utilização da literatura é analisada como um olhar estratégico sobre o ensino da língua portuguesa. Seja sob o padrão da oralidade, leitura, produção escrita ou análise linguística. Nessa ótica, o gênero textual recebe uma função didática e fornece uma estratégia capaz de criar um estímulo à leitura; desenvolver o senso crítico e condicionar a um domínio dos múltiplos letramentos.

Em se tratando da descoberta do prazer da leitura, é fundamental citar que as crianças não despertam o gosto pela leitura apenas por ler. Ouvir histórias na infância marca muito e contribui de maneira grandiosa para a formação de novos leitores. Por isso é importante não desconsiderar a cultura adquirida do estudante em prol de um plano de aula obsoleto, como foi citado no primeiro parágrafo. Ainda há um legado didático nos estabelecimentos de ensino: O caráter conteudista tão notório e dispensável nos anos 1980/1990, ainda é vigorante em alguns planos de aula. O debate, o questionamento, “a hora da leitura...” tudo fica a um subnível pois o professor, em um pensamento retrógrado, precisa repassar todas as regras de concordância nominal e verbal.

Uma doutrinação sem causalidade; uma herança da didática da educação tecnicista. Reforçando um velho clichê: “enquanto o erro do médico mata uma pessoa; o do professor mata 30 alunos em uma instituição”. Essa doutrinação gramatical é criticada por Zilberman (2003, p. 22) que ressalta:

As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social para introduzir, em seu lugar, o normativo. Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo; por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e pelos valores da classe dominante transmitidos ao estudante.

Em se tratando da descoberta do prazer pela leitura há apenas abstração. Zilberman (2003) reflete isso em suas palavras. Como se não bastasse, há ainda o contexto informático e cibernético que conquista o tempo das crianças e jovens à futilidade; as redes sociais roubam um tempo valioso nas crianças.

Pelo exposto acima, a importância da leitura literária reside no fato de formar no indivíduo uma nova mentalidade (aumento do nível de compreensão lexical), desenvolvimento do processo de reconstrução de sentidos, estímulo à imaginação. Se um jovem acredita que ler é enfadonho, certamente não foi incentivado quando criança.

Literatura Infantil no Brasil

De acordo com Zilberman (2003, p. 33), os primeiros livros direcionados ao público infantil, surgiram no século XVIII. Nesse período a literatura infantil constitui-se como gênero em meio as transformações sociais e repercussões no meio artístico.

A sociedade brasileira dessa época sofria uma forte transformação, em que se colocavam muitas expectativas na educação, à qual a literatura infantil sempre esteve ligada.

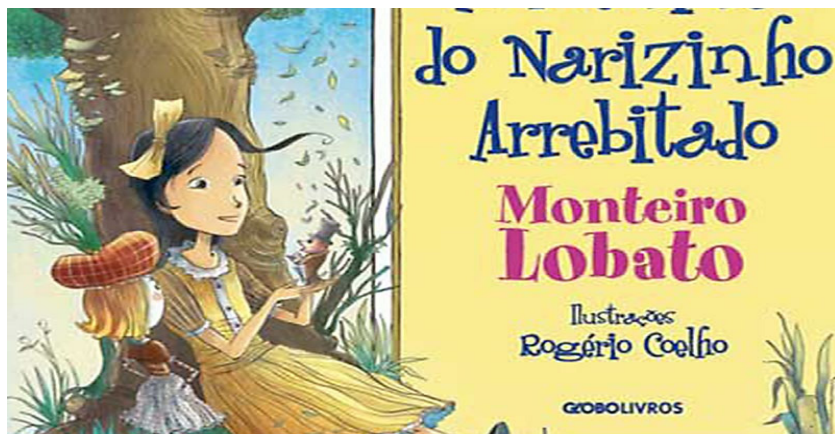
Após trilhar caminhos árduos e diversos que vão da colonização portuguesa até sua independência política e literária, o Brasil se debruça nos encantos e magia do gosto literário infantil.

No Brasil, o surgimento do gênero literário infantil aconteceu nos últimos anos do século XIX, até então o que prevalecia como literatura infantil eram traduções portuguesas dos contos de fadas e de obras de origem europeias.

Foi Monteiro Lobato (1882-1948), que fez a herança do passado submergir no presente, rompendo com padrões literários originários da Europa. Ele nos mostrou um caminho que a literatura precisava.

Conhecido por muitos escritores como “o pai da literatura infantil”, Lobato escreveu seu primeiro livro para crianças no Brasil no ano de 1921, o qual deu o nome de “A Menina do Narizinho Arrebitado”.

Figura 1: Capa do livro “A menina do Narizinho Arrebitado”, de Monteiro Lobato



De modo geral, o escritor utiliza em suas obras uma linguagem coloquial, fácil de ser compreendida e isso facilita a leitura e a compreensão do leitor e desse modo passa a ser acessível a todos, principalmente para as crianças que estão descobrindo o fantástico mundo da leitura.

Na década de 1920, destacam-se quase que somente produções de Monteiro Lobato, que dominou o gosto infantil pela literatura durante mais de 20 anos. Posteriormente, Ruth Rocha é uma entre muitos escritores que contribuíram para a explosão da literatura infantil no Brasil. Escreveu muitas obras destinadas ao público infantil, o que não nos deixa dúvida do verdadeiro fascínio da escritora para com as crianças. Porém sua obra mais famosa é “Marcelo, Marmelo, Martelo”, com tradução para diversas línguas. Como se verá no decorrer desse trabalho.

A formação do leitor crítico

Nessa perspectiva, os instrumentos didáticos disponíveis ao educador no que tange à formação do leitor crítico são inúmeros

(muitos autores; muitas obras) e cabe a ele reduzir a teoria à prática. Muitas escolas realizam nos primeiros meses do ano reuniões, encontros pedagógicos, planejamentos voltados ao desenvolvimento da linguagem, uso e reflexão. No entanto, no decorrer do ano letivo as aulas desaguam no riacho da mesmice gramatical. Como se a abstração fosse mais viável.

Dessa forma, para que o teor deste trabalho alcançasse o seu objetivo geral, que é propor a utilização da literatura na fase inicial de escolarização, foi necessário, a priori, associar as teorias de Piaget às concepções descritas neste trabalho. Uma forma de atingir mais consistência nos argumentos.

Assim, a contribuição do psicólogo consolidou-se no tripé: assimilação, acomodação e adaptação. Embora sua obra permeie a representação do mundo exterior, uma simbiose à leitura foi feita já que este trabalho possui o alicerce de pesquisa bibliográfica. Nessa ótica, a assimilação é, a grosso modo, a interação com o meio; a compreensão de um novo conteúdo. A acomodação remete à construção de novas experiências a partir do que foi assimilado; vivenciado.

No contexto de sala de aula, a acomodação é a percepção do aluno enquanto realiza uma leitura prazerosa. Sem obrigação. Sem o dogma da avaliação. A acomodação seria o próximo nível; o da leitura interpretativa. Uma tabela concretiza a simbiose entre Piaget e a temática deste trabalho.

Quadro 1: Simbiose entre Piaget e a temática deste trabalho

Assimilação	Leitura Prazerosa	Estímulo
Acomodação	Leitura Interpretativa	Estímulo
Equilibração	Leitor em potencial	Resultado

Nota-se que o equilíbrio foi a forma demonstrada pelo sueco para conceituar a eficiência de um processo que inicia na assimilação e molda-se na acomodação.

No terceiro capítulo deste trabalho, aborda-se essa tabela supracitada com a obra da escritora Ruth Rocha, de forma mais explanatória e correlata.

Outro pensamento que consolidou e encadeou as ideias desta pesquisa acadêmica foi a afirmação do cartunista Ziraldo “ ler é

melhor que estudar”, dita em uma entrevista. Um equívoco, estreito, pode ocorrer aqui, ao imaginar que, devido a frase, o objetivo do artigo seria a leitura. Porém o artigo definiu o foco: formação do leitor crítico.

A frase de Ziraldo serviu como um embasamento ao definir parâmetros para utilização literária. Isto é, toda criança ao chegar à escola, já carrega consigo sua bagagem cultural. Para o desenvolvimento do processo cognitivo é necessária uma sistematização de dinâmica de leitura (teatro, reescrita de parágrafos, leitura coletiva...). No entanto, para que isso ocorra é preciso desenvolver o hábito da leitura, por isso ler é melhor que estudar.

Então, o universo da pesquisa deste trabalho foi definido em um caráter sugestivo. Propostas não precisam ser, necessariamente, obrigatórias. O educador opta pelo uso de uma gramática normativa ou por uma cultura de letramento. Às vezes, o educador não quer pensar e usa antigos planos de aula, no entanto às vezes, em certos planejamentos o bom senso prevalece.

Processo cognitivo

De acordo com o texto *Breve História da Literatura Infantil* (2003), a formação do leitor pode ser representada na tabela abaixo. Observe que cada segmento possui características, mas isso não é categórico, uma vez que o ser humano não é um ser padronizado, mas sim possui muitas variantes psíquicas ou físicas. O fato é que o estímulo ao hábito da leitura é o diferencial para que as fases sejam ultrapassadas e ocorra o progresso no processo ensino-aprendizagem.

Quadro 2: Fases de formação do leitor

Fases	Faixa-etária	Descrição
Pré-leitor	01 a 06 anos	Leitura de imagens Ouvir histórias Desenvolvimento da linguagem oral Relação entre imagens e palavras
Leitor Iniciante	06 a 07 anos	Leitura silábica Vive em mundos imaginários Não associa o que lê com a totalidade do texto

Leitor em processo	08 a 09 anos	Domínio da leitura Linguagem mais elaborada
Leitor crítico	10 a 11 anos	Pensamento reflexivo

O site afirma que a sucessão de fase é evolutiva e igual para todos. No entanto, uma ressalva deve ser colocada aqui. A fase é evolutiva se houver estímulo. Se uma criança da zona periférica e outra da classe média alta (tendo como parâmetros a renda familiar) receberem durante os anos iniciais estímulos à leitura e forem, depois na fase escolar, condicionados à literatura a tendência é leitores em potencial.

Em termos educacionais, a comparação é importante para efeitos sintéticos de reflexão. Nos anos 1980 e 1990, essa tabela supracitada não possuía valor, uma vez que os planos de aula eram centralizados no lúdico:

- Desenhe e pinte os objetos da cozinha da sua casa;
- Circule os nomes próprios;
- Siga o traçado e ajude a aninha a encontrar a saída.

Enunciados assim eram comuns e totalmente sem efeitos. Por isso ratifica-se o que foi dito anteriormente, sem estímulo à leitura não há evolução cognitiva.

A literatura é um instrumento ideal na atual conjuntura, uma vez que as crianças nascem no meio de aparatos tecnológicos. Piaget (2003, p. 15) corrobora nesse sentido quando afirma que *a inteligência é adaptação*. Logo é mister assinalar que a simbologia atribuída na leitura; a construção do real pela criança reforça a aptidão cognitiva.

Para tanto, situações-problema devem ser realizadas em sala de aula, como levar o aluno, a partir da leitura, a investigar, a discutir, a socializar, a refletir, a levantar hipóteses. Do contrário não haverá progresso; do contrário a criança não sairá do nível de leitura de imagens.

“Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha, na formação do leitor crítico/biografia

Ruth Rocha (1931) é uma importante escritora brasileira de literatura infanto-juvenil. É autora do *best-seller* “Marcelo, Mar-

melo, Martelo”. Foi eleita para a cadeira 38 da Academia Paulista de Letras.

Ruth Rocha nasceu em São Paulo, no dia 2 de março de 1931. Formou-se em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Começou a trabalhar na biblioteca do Colégio Rio Branco. Foi orientadora educacional do mesmo colégio.

Figura 2: Imagem de Ruth Rocha



Em 1976 publicou seu primeiro livro, “Palavras, Muitas Palavras”, com imagens de Raul Fernandes, para mostrar às crianças que aprender a ler pode ser uma diversão. Seu segundo livro, “Marcelo, Marmelo, Martelo” (1976) foi traduzido para vários idiomas e se tornou um *best-seller*.

A contribuição para este trabalho acadêmico está na relação do binômio estímulo *versus* comportamento que desencadeia na leitura crítica do discente. Lógico que não é algo repentino. Propostas educacionais precisam de tempo para sair da abstração.

Essa leitura crítica seria o modo de compreender o texto não apenas por símbolos gráficos, mas realizar a inferência. No Brasil, muitos alunos escrevem e leem, mas não entendem o que estão fazendo. Dessa maneira, a utilização da emblemática obra “Marcelo, Marmelo, Martelo” coagula para o estímulo ao hábito da leitura. Um aluno só conseguirá se livrar da decodificação textual se for estimulado diante das práticas sociais.

Marcelo, Marmelo, Martelo como formação de leitor

O livro retrata um garoto chamado Marcelo que inconformado com o nome dos objetos, começa a renomeá-los. De maneira lúdica, a leitura transmite um personagem criador de fantasia e sabedoria. Ao chamar “casa” de “moradeira”, ele está associando o significante ao uso; está sendo pragmático.

Essas comparações feitas pelas crianças são naturais; criam uma lógica e associam a realidade. Lembra muito a teoria de Piaget:

Seu João tinha feito para ele. E Marcelo só chamava a casinha de moradeira, e o cachorro de Latildo. E aconteceu que a casa do Godofredo pegou fogo. Alguém jogou uma ponta de cigarro pela grade, e foi aquele desastre! Marcelo entrou em casa correndo. (ROCHA, 1976).

Os termos “moradeira” e “latildo” são novos conteúdos assimilados. “Moradeira” local onde se pode morar. “Latildo” animal que late. A partir do momento em que não é possível correlacionar esses termos, ocorre a acomodação. Por exemplo, um gato não pode ser latildo. Assim ocorre o equilíbrio. Interessante notar que a teoria do psicólogo pode se enquadrar em certos contextos, pois ao ser publicada fazia alusão ao domínio do meio externo, condicionando a inteligência a fatores biológicos.

Nesse contexto, a fase dos “porquês” não deve ser menosprezada, pois é nesse momento que a imaginação pueril começa a se formar. Logo, torna-se o momento propício para inserir à literatura ao universo infantil, como forma de estímulo ao desenvolvimento de um leitor crítico.

Desse modo, cabe ao professor despertar nos alunos o senso indagador para que eles já comecem a se questionar e indagar sobre as palavras desconhecidas após lerem um texto, e sempre fazendo com que os alunos entendam que a leitura não é apenas uma atividade de decodificação dos códigos linguísticos, é preciso entender o que se lê, para que se obtenha uma melhor compreensão e entendimento dos sentidos que o texto produz no leitor. Jesus Santos (2010, p. 78) contribui:

A leitura deve significar a interpretação das ideias expressas graficamente, associando-as ao que foi lido na própria vivência. Por volta dos oito anos, dependendo das possibilidades

que teve de inserir-se nas diversas modalidades de escrita, em geral, a criança já tem percepção mais apurada do mundo escrito.

Essa significação supracitada acima possui na obra Marcelo, Marmelo, Martelo uma importância didática notável. Uma vez que há a leitura prazerosa e em um segundo nível a leitura interpretativa. Ruth Rocha oferece ao educador um enredo simples, didático e relevante. Ao ler, certamente, a criança vai lembrar de ter passado por alguma situação já vivida e isso fortalece a imaginação.

Uma criança pensante, habituada a ler, torna-se, no futuro, um jovem criativo, questionador, resultando em um adulto produtivo e crítico. Assim ratifica-se a frase de Ziraldo “ ler é melhor que estudar”, dita em uma entrevista.

Cabe dessa forma ao educador usufruir da obra do ponto de vista linguístico e não normativo para oferecer uma leitura para seus pequenos leitores que faça pensar, questionar, sem que para isso precise recorrer a metodologias ultrapassadas.

Nesse sentido, dois aspectos são necessários salientar nesta pesquisa em relação ao livro: a linguagem simples e a contextualização. O primeiro ponto a ser percorrido revela uma narrativa suave, com palavras de fácil pronúncia e significado. Ou seja, o deleite vai atrair o leitor em formação; vai instigar a curiosidade, algo tão evidente nessa faixa-etária.

O outro aspecto é o da contextualização. O enredo sugere um protagonista curioso, questionador, extrovertido. Ou seja, representa boa parte das crianças brasileiras. Isso é excelente. Foi um ótimo recurso da autora porque o leitor mirim vai se espelhar na leitura empolgante. São assim ótimas características encontradas e que reverberam de forma positiva na educação.

Considerações finais

A literatura é, a grosso modo, uma fina estampa de uma nova concepção sobre a formação do leitor. É antagônico e surreal desenvolver um plano de ação escolar, tendo como base apenas a gramática normativa. A abstração da língua portuguesa não deve ser alicerce, pois, a sociedade “tecnoinformatizada” possui novas demandas e a escola não possui (nem deve) uma redoma de vidro para ficar à margem dessa conjuntura.

A prática de leitura motivada pela família e pelos educadores desde a infância é fundamental para descoberta de um mundo novo e através da literatura infantil esse caminho se torna mais prazeroso e fascinante.

Percebeu-se durante a elaboração deste trabalho, a importância da teoria de Piaget que deu consistência à utilização da obra de Ruth Rocha no que tange à formação do leitor. Ziraldo, em sua sapiência, também norteou essas linhas pois justificou a sobreposição da leitura em sala de aula sobre o ensino tradicional e uso de plano de ação obsoletos.

Assim a obra Marcelo, Marmelo, Martelo contribui muito para a formação de sujeitos leitores, uma vez que a autora aborda uma linguagem simples e fácil de ser compreendida, pois nela estão presentes alguns aspectos vivenciados pelo sujeito leitor na sociedade. Sendo assim, as histórias literárias tornam-se uma ferramenta essencial para ensinar às crianças as regras de agir sobre ele. Esses resultados nos mostram a importância de se recorrer a literatura infantil como oportunidade de formar sujeitos leitores que contenham atitudes ativa e crítica diante do lido e vivido.

Outrossim, é válido assinalar que é necessário que o educador busque novas capacitações, participe de congressos da área e afins, realize cursos, publique artigos... não se pode aceitar nesse contexto tecnológico um professor com mentalidade dos anos 1980/1990. O mestre precisa estar sempre em movimento.

Em se tratando dessa obra é necessário criar um ambiente favorável a leitura: momento de leitura silenciosa, dramatização, mural jornal sobre os personagens do livro, jornal impresso sobre o livro, reconstrução de diálogos, representação semiótica sobre os capítulos...enfim há uma gama de ações pedagógicas que podem ser criadas a partir da leitura sugerida.

Essa dinâmica cria também um ambiente diferente em sala de aula. Nada dos dogmas gramaticais ou de atividades obsoletas. A criança vai gostar; vai se sentir bem e quando o discente faz algo por prazer então ocorre eficiência no processo ensino-aprendizagem, algo citado por Piaget.

O livro, então, possui essa característica de atrair a criança, mas para isso é importante a linha de direcionamento oferecida pelo educador. Ler apenas por ler é diferente de vivenciar a leitura. Ao vivenciar o pequeno leitor estimula a imaginação, coloca-se no

lugar do protagonista, desenvolve o olhar sobre a realidade e buscará outras leituras, fortalecendo ainda mais o cognitivo.

Formar leitores críticos deve ser sim a missão pedagógica das instituições de ensino infantil. Colocá-lo em meio às práticas sociais é um exemplo de cidadania. Uma criança que lê será no futuro uma pessoa produtiva na sociedade. Ziraldo estava certo: “ler é melhor que estudar”.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa: Ensino de 1ª a 4ª Série. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 16, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 04 set. 2019.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2000.

MOURA, Gilnei Luiz de. *Planejamento Estratégico*. São Paulo, 2008.

PIAGET, Jean. *Construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *O Nascimento da inteligência na criança*. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

ROCHA, Ruth. *Contos para rir e sonhar*. São Paulo: Salamandra, 2003.

SANTOS, Jesus do Socorro Monteiro. *Alfabetização: um estudo sobre os reflexos das práticas pedagógicas em sala de aula*. Belém: UFPA, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Anexos

Anexo A – Trecho do livro *Marcelo, Marmelo, Martelo*

Marcelo vivia fazendo perguntas a todo mundo:

– Papai, por que é que a chuva?

– Mamãe, por que é que o mar não derrama?

– Vovó, por que é que o cachorro tem quatro pernas?

As pessoas grandes às vezes respondiam. Às vezes, não sabiam como responder.

– Ah, Marcelo, sei lá...

Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:

– Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?

– Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.

– E por que é que não escolheram martelo?

– Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...

– Por que é que não escolheram marmelo?

– Porque marmelo é nome de fruta, menino!

– E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?

No dia seguinte, lá vinha ele outra vez:

– Papai, por que é que mesa chama mesa?

– Ah, Marcelo, vem do latim.

– Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?

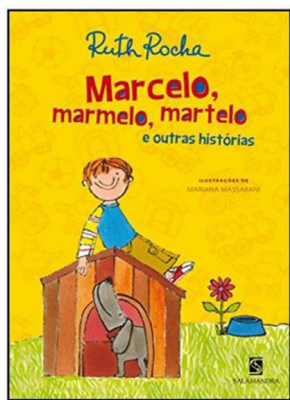
– Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.

– E por que é que esse tal de latim não botou na mesa nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau?

– Ai, meu Deus, este menino me deixa louco!

Fonte: ROCHA (1976, p. 5-7).

Anexo B – Capa do livro “Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias”





4

A importância da literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Eliete Oliveira Lousada
Ivone dos Santos Veloso

Resumo

A literatura desempenha um papel fundamental para a formação do aluno-leitor, especialmente no espaço escolar, que é onde ocorre a interação entre o universo literário e o sujeito. A leitura é uma das atividades essenciais para o indivíduo letrado, porque, por meio da dela, ele pode se informar, obter melhorias em determinada área do conhecimento ou, simplesmente, utilizá-la como entretenimento. Existem, portanto, várias funções para a leitura de um texto literário. Diante disso, o presente artigo busca problematizar o ensino da literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é analisar a importância da literatura na EJA, e contribuir para que as práticas de letramento e escrita de textos literários trabalhadas de diversas formas tornem-se cada dia mais presentes em sala de aula. A metodologia utilizada na investigação permite classificar a pesquisa como bibliográfica, que tem como aporte teórico os postulados de Dalvi (2018), Lajolo (1982), Coelho (2003) e Zilbermann (1990), dentre outros, sobre o tema, buscando-se demonstrar a importância que o ensino da literatura apresenta para os alunos dessa modalidade de ensino. Também é possível classificar a pesquisa como exploratória, com abordagem qualitativa do problema, e análise crítica de conteúdo dos dados.

Palavras-chave

Literatura. Letramento. Escrita. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

No Brasil, o ensino da literatura nas escolas é feito na disciplina de Língua Portuguesa. Normalmente, essa disciplina é dividida em dois momentos: ensino da Literatura e da Língua, combinando com os alunos datas e horários para isso ocorrer, entregando o material didático a ser utilizado para as aulas.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente, as aulas de Literatura normalmente são limitadas ao trabalho de fragmentos de obras, alguns poemas e contos. Dificilmente são escolhidas obras completas para serem lidas, sem se realizar, também, trabalhos avaliativos ou não considerando a leitura de uma obra. Por esse motivo, é preciso que sejam formuladas propostas pedagógicas capazes de satisfazer as necessidades reais dos alunos, enriquecendo as suas referências de trabalho, sociais, culturais, dentre outras. O ponto chave nessas propostas consiste em se considerar as especificidades dos alunos, partindo de suas experiências, interesses e saberes.

Portanto, a escolha do tema e abordagem proposta nesse artigo é justificada por se acreditar que, para obter uma formação integral, jovens e adultos devem vivenciar o letramento literário, pois o prazer da leitura de textos literários pode ajudá-los em seu desenvolvimento de diversas formas.

Diante disso, busca-se, nesse artigo, analisar a importância da literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Métodos

De acordo com Gil (2010), para que uma investigação venha a ser considerada científica é necessário que haja, por detrás dela, um “[...] conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL,

2010, p. 8). Desse modo, para que os objetivos de uma pesquisa sejam atingidos, o pesquisador conta com os métodos científicos, que contemplam o conjunto de operações ou processos mentais a serem empregados em uma investigação.

Diante disso, ainda conforme Gil (2010), é possível considerar que o método científico é originado de princípios que são reconhecidos como indiscutíveis e verdadeiros, tornando possível chegar a conclusões em razão unicamente da lógica que é aplicada, observando uma maneira formal de desenvolvimento.

De acordo com Lakatos e Marconi (2011), delinear uma pesquisa é planejá-la em uma dimensão mais ampla, na medida em que este é o momento no qual o investigador estabelece os meios técnicos da investigação, sendo também a oportunidade em que ele prevê os instrumentos e procedimentos dos quais necessitará para coletar dados.

Neste artigo, em relação aos procedimentos técnicos que foram utilizados, é possível estabelecer classificação da pesquisa como sendo do tipo bibliográfica, fazendo uso de abordagem do problema do tipo qualitativa.

Entende-se que a pesquisa bibliográfica é a que é feita “com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (VERGARA, 2013, p. 48). Nesse artigo, os materiais considerados na coleta de dados foram livros, artigos, teses e dissertações publicados e disponibilizados tanto em meio impresso como em meio digital, publicados entre 1982 e 2019, considerando-se como teóricos-base para a abordagem proposta Maria Amélia Dalvi (2018), Marisa Lajolo (1982), Nelly Novaes Coelho (2003) e Regina Zilbermann (1990). Em meio digital, a coleta dos dados foi procedida a partir de *sites* indexados por informação das seguintes palavras-chave: Literatura, Letramento, Escrita, Educação de Jovens e Adultos. A escolha desse tipo de material se justifica pela facilidade existente em relação a sua obtenção pela comunidade acadêmica, assim como pelo público em geral destinatário do presente estudo.

Em pesquisas que fazem uso de abordagem do tipo qualitativa, considera-se que existe uma relação de dinamismo entre o mundo real e o sujeito da pesquisa, relação esta que não comporta quantificação (MINAYO, 2010).

De acordo com Richardson (2007), as investigações do tipo qualitativas vêm sendo utilizadas em pesquisas complexas ou particulares, com o intuito de descrever a complexidade vislumbrada, servindo, também, para analisar a interação existente entre determinadas variáveis, contribuindo para a promoção de mudanças em um determinado grupo, bem como para compreensão dos processos dinâmicos existentes nos grupos sociais.

Outra classificação possível de ser feita, agora em relação aos objetivos da pesquisa, é como estudo do tipo exploratório. A pesquisa exploratória é a que “[...] visa prover o pesquisador de um maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa em perspectiva” (MATTAR, 1993, p. 86). Também assim é possível encontrar disposição em Gil (2010, p. 27), segundo quem:

As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. Pode-se afirmar que a maioria das pesquisas realizadas com propósitos acadêmicos, pelo menos num primeiro momento, assume o caráter de pesquisa exploratória, pois neste momento é pouco provável que o pesquisador tenha uma definição clara do que irá investigar.

Segundo Gil (2010), ao escolher a pesquisa exploratória, o investigador busca descobrir intuições ou aprimorar ideias. Por outro lado, há que se considerar que, de acordo com o autor, as pesquisas descritivas têm como objetivo descrever características de uma dada população ou fenômeno.

A importância de escolher esse tipo de pesquisa é enfatizada pelo fato de que, ao se proceder ao desenvolvimento do tema como se propõe nesse artigo, será possível que se obtenha resultados teóricos e práticos, de modo a tornar possível a análise pretendida, entregando meios suficientes para se responder ao problema destacado para a pesquisa.

O método de análise dos dados utilizado é o de análise de conteúdo, sistematizado por Bardin (2009). Por este método, o autor propõe que se estabeleça como ponto de partida da análise uma determinada organização, seguindo-se as fases seguin-

tes em observância a três polos distintos: o da pré-análise, que contempla aspectos relacionados à exploração do material e ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação.

Nesse estudo, as informações que forem armazenadas em formato digital serão guardadas pelo pesquisador pelo período contínuo de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

Referencial teórico

A competência discursiva é primordial para a inserção plena do indivíduo na sociedade. Trata-se da habilidade de usar corretamente a língua conforme as situações enunciativas e as intenções comunicativa. Consiste, pois, no domínio de estratégias que tornam possível à pessoa a produção e compreensão de textos, tanto orais como escritos, de diversos gêneros textuais/discursivos.

Neste sentido, também é preciso ressaltar os critérios de organização das habilidades da educação básica na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018). Sabemos que a BNCC é um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, e assegura que todos eles possam ter direitos garantidos em relação a aprendizagem. Notadamente, percebe-se que ainda não há competências específicas voltadas exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos, isso seria algo a ser repensado, já que essa modalidade de ensino abrange pessoas de faixas etárias diferentes.

Fica claro, porém, que tal processo excede os limites da alfabetização, já que se deve capacitar os alunos não somente para decodificar textos, mas, especialmente, para se apropriar da escrita e de suas práticas sociais – devem, pois, ser letrados (SOARES, 2003).

Por meio do letramento, em relação à leitura, será possível capacitar o leitor para que ele venha a realizar um trabalho ativo de construção de significados textuais, com base em seus conhecimentos culturais, textuais e linguísticos. Freire (1990) enfatiza em sua obra que a compreensão do texto, a partir da realização de uma leitura crítica, também implica a percepção das relações esta-

belecionadas entre o texto e o contexto. A esse respeito, Silva e Silveira (2013) indicam no sentido de que ser leitor na perspectiva literária significa saber refletir sobre o material que foi lido, construir significados, entender e interpretar, considerando o envolvimento com as práticas sociais com o cotidiano.

De acordo com Dalvi (2018), a atividade de leitura serve para complementar a atividade de produção escrita. Nesse sentido, uma atividade de leitura tem por função o estabelecimento de interação entre o sujeito e a leitura, não servindo tão somente como simples decodificação de letras. Sob tal perspectiva, o leitor, enquanto um dos sujeitos do processo interativo, atua de maneira participativa, procurando interpretar e entender tanto o conteúdo como as intenções pretendidas pelo autor ao redigir sua obra.

Nesse sentido, Dalvi (2018) lembra a importância de distinguir entre o leitor como um sujeito que preenche as condições básicas para a compreensão das letras e formação de palavras para o leitor literário que conseguiu ultrapassar aquilo que está proposto nos códigos linguísticos. Nesse contexto, a expressão “leitor literário” serve para ampliar a concepção usual de leitor, atingindo uma estrutura de conhecimento que inclui a construção de significados nos mais diversos gêneros, não se limitando à reprodução simples de ideias que são propostas pelo autor em um determinado texto. Assim, pensar na formação daquele que seria o “leitor literário” reflete a necessidade de expansão dos modos de ler, desenvolvendo, subsequentemente, um trabalho que busca promover uma leitura com maior ampliação, inserindo o leitor em diálogo com o texto.

A partir das considerações até aqui lançadas, é possível, pois, compreender que o letramento não encontra limitação no sistema escolar, uma vez que, em uma sociedade de caráter grafocêntrico, muitas são as situações de letramento nos quais se envolve o indivíduo, cabendo à escola, fundamentalmente, realizar tal tarefa. Em complementação, citam-se Guedes e Souza (2006), segundo quem essa tarefa não deve ser atribuída tão somente aos professores de Língua Portuguesa, devendo estender-se a todos os educadores, já que se tratam de habilidades indispensáveis para o processo de formação dos alunos (GUEDES; SOUZA, 2006).

Entretanto, tendo-se em vista que o ensino da leitura não deve se concentrar somente em elementos temáticos e contextuais do texto, voltando a sua atenção, também, para os formais e lingüís-

ticos (KLEIMAN, 2000), devem os professores de língua materna ser os mais habilitados para o desempenho de tal atividade.

No ensino da Língua Portuguesa, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecidos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), é preciso privilegiar os diversos gêneros textuais existentes. Em Marcushi (2002, p. 29) é possível encontrar disposição no sentido de que “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Entre esses variados gêneros, deve a escola conferir atenção especial àqueles que integram o âmbito literário, considerando-se que, assim agindo, irá proporcionar uma experiência peculiar de fruição e aprendizagem artística ao alunado, unindo aspectos afetivos e cognitivos.

São inúmeras as abordagens reveladas na teoria pesquisada sobre a literatura. Como se verificou, é bastante comum que se remeta à concepção de que a literatura consiste na arte manifesta pela palavra escrita ou oral. Contudo, para além de tal perspectiva conceitual, Lajolo (1982) compreende que a literatura consiste em uma expressão da realidade, cuja interpretação é conduzida pela subjetividade de alguém, por meio de uma produção artística. Trata-se, pois, do conhecimento individual que cada um possui, naturalmente, sobre as coisas e os fatos da vida cotidiana. Nesse contexto, de acordo com Lajolo (1982, p. 16), “[...] a obra literária é um objeto social”, pressupondo, pois, a existência de um escritor e de um leitor.

Tal encontro entre leitor e escritor seria mediado por instâncias como a livraria, a editora, dentre outros – ou seja, por aqueles que tornam possível ao leitor acessar um texto literário. Nesse sentido, o “corredor comercial” de que trata Lajolo (1992) em sua obra pode ser comparado aos caminhos seguidos por outros produtos para que possam chegar às mãos do consumidor.

Contudo, relembra Lajolo (1982) que não se trata apenas de uma questão logística: a obra literária necessita de algo mais – ela deve ter literariedade. Somente assim, de acordo com a autora, é que ela será “[...] considerada parte integrante do conjunto de obras literárias de uma dada tradição cultural, [ela necessita] o endosso de certos setores mais especializados, aos quais compete o batismo de um texto como literário ou não literário” (LAJOLO, 1982, p. 18).

Diante dos apontamentos aqui incluídos, tem-se que os conceitos de literatura são derivados da leitura das obras literárias, sendo, em certo momento, concebida de forma diferente por grupos sociais diversos, em tempos igualmente diferenciados. Tem-se, pois, a possibilidade de se afirmar que a literatura “[...] continuará a ser o que é para cada um, independente do que os outros digam que ela é” (LAJOLO, 1982, p. 25), já que, conforme a estudiosa, “[...] tudo é, não é e pode ser que seja literatura. Depende o ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (LAJOLO, 1982, p. 15).

Coelho (2003), seguindo nessa mesma ideia, dispõe que a literatura, além de encerrar em si o aspecto imaginário que lhe é característico, é também um meio de se olhar para o mundo, refletindo acerca de questões importantes, tais como as relações humanas, e tudo aquilo que lhe diz respeito, como as frustrações, o trabalho, a vida social, o amor etc.. Essa forma de se ver o mundo pode mudar dependendo do local e da época, revelando-se a literatura, a seu ver, como a compreensão da própria sociedade e das mudanças de perspectivas experimentadas ao longo do tempo.

Para Zilberman (1990), ao ler o texto literário, o leitor consegue expandir as fronteiras do seu conhecimento, absorvendo-o por meio da imaginação, decifrando-o a partir do intelecto. Porém, para longe de distanciar o leitor da realidade, o texto literário expande o seu conhecimento do mundo, tal como Coutinho (2008, p. 27) afirma em sua obra: “[...] através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana”.

Considerações importantes também são expostas na obra de Zilberman e Silva (2008). Para os autores, atualmente, a responsabilidade dos que ensinam a literatura se circunscreve na formação do leitor. Sob tal perspectiva, a seu ver, a literatura teria por objetivo não apenas estabelecer relação entre símbolos escritos: ao contrário, a ela incumbiria focar em aspectos sociais e individuais dos sujeitos.

Portanto, em Zilberman e Silva (2008), a literatura pode ser contemplada como o culminar de um processo histórico de diferenciação e transformação na aplicação de ferramentas de mediação. Em uma concepção social mais ampla, o prazer da obra literária

criaria o desejo de reconstrução, sendo suportado pelo imaginário; de outro lado, porém, a consciência intuitiva, analisada em prol da visão crítica, conceberia o real que é informado pelo escritor como somatório de práticas do cotidiano.

Sob tal percepção, a literatura nunca estaria afastada do real, de modo que trabalhar o imaginário por meio da linguagem não consistiria em ser capturado por tal imaginário, mas em absorver, por meio dele, verdades do real, sendo certo que o realismo não pode ser totalmente efetuado na literatura, já que as duas atitudes têm no real o horizonte, funcionando a linguagem como instrumento de mediação (COUTINHO, 2008).

Por outro lado, deve-se considerar também que a leitura literária permite uma aproximação com a beleza e a riqueza da linguagem artística, permitindo o “prazer estético”. Desse modo, a leitura do texto literário pode levar o indivíduo ao prazer artístico, enquanto desenvolve um olhar mais crítico da realidade. Essa perspectiva implica uma concepção diferente do ensino da literatura daquela normalmente presente na escola: uma que privilegie apenas aspectos teóricos e exija significados textuais com maior padronização.

Nesse sentido, Martins (2006) lembra que na escola há uma avaliação excessiva das “intenções do autor”, pondo de lado o caráter dialógico dos significados estabelecidos entre autor-texto-leitor. De acordo com a autora, “[...] a literatura torna-se, assim, um objeto impenetrável, indecifrável, e o aluno-leitor não se conscientiza de sua participação como co-enunciador do texto, pois seu papel na recepção textual não é privilegiado” (MARTINS, 2006, p. 93).

Sob tal perspectiva, é necessário que o professor seja guiado por uma proposta de letramento literário, que conduzirá o aluno a ler melhor para si mesmo, para os outros e para o mundo, por meio de conexões texto-leitor (relações estabelecidas com as experiências de vida do aluno/leitor), texto-texto (abrange a intertextualidade, concebendo, assim, as relações de um texto com outros) e texto-mundo (relações entre os acontecimentos globais e o texto lido) (SILVA; SILVEIRA, 2013).

Dada a importância da leitura literária, a tarefa da escola de possibilitar a alfabetização literária é fortalecida, entendida como o status ou a condição daqueles que não são apenas capazes de ler

textos literários, mas que os apropriam de maneira eficaz através da experiência estética (SILVA; SILVEIRA, 2013).

De acordo com Souza e Cosson (2019, p. 102), trata-se esse de um tipo particular de letramento, dentre outras razões, pelo fato de que “[...] ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”. Novamente, de acordo com os autores, o letramento literário vai além de se ter habilidade para ler textos literários e conhecer a literatura, “[...] mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras” (SOUZA; COSSON, 2019, p. 103).

Entretanto, para que ocorra esse letramento, deve o professor de literatura mostrar aos alunos que a construção dos significados pelo leitor é efetivada a partir da interação com os textos (MARTINS, 2006). Portanto, deve-se adotar estratégias diversificadas capazes de incentivar os alunos a ler com prazer, “[...] levando-os a perceber as possibilidades de significação do texto literário, que os ajuda a conhecer a si mesmos, sua comunidade e seu mundo mais profundamente” (MARTINS, 2006, p. 68).

No geral, porém, a leitura literária é trabalhada pela escola desvinculada das necessidades e da realidade dos alunos. Na prática, abordagens teóricas da literatura são privilegiadas. Niero (2010, p. 10) afirma que “[...] a Literatura torna-se, então, maçante, e o que teoricamente deveria ser uma disciplina estimuladora da leitura, cujo ensino voltar-se-ia para a formação de leitores competentes, torna-se exterminadora de geração de leitores”.

De fato, o ensino da literatura deve ultrapassar simples anotações sobre essa ou aquela corrente literária; ao contrário, deve-se trabalhar a literatura de modo a se suscitar no leitor o gosto pela leitura, desafiando-o a querer pesquisar, compreender e conhecer esse universo que é apresentado como misto de realidade e ficção. A esse respeito, a contribuição de Geraldi (2012) é especialmente importante, ao assim sustentar:

E, tomando aqui a ideia inicial de que a condição de sujeito é a condição de uma crise contínua, entendamos que aprender literatura é também o aprendizado dessa crise na disposição das singularidades que ela implica. Tão espinhosa quanto a produção de um discurso próprio, a escuta da literatura é como o desafio de qualquer nova experiência. Escamotear

essa premissa é cair em substitutivos falsos de facilitação de tarefas que têm sido uma das causas principais do extremo marasmo de quase toda a produção contemporânea (literária ou não). Literatura fácil; teorias fáceis; modo fáceis de leitura – banalidades de um conceito de escola que, em nome de uma pretensa adequação às aspirações do aluno, antecipa o seu desejo e lhe veda o direito aos desafios (GERALDI, 2012, p. 31).

Tais considerações de Geraldi (2012) são extremamente relevantes para pensar o ensino de literatura na educação e Jovens e adultos. A questão não é apenas facilitar, mas desafiar. Entretanto, antes de adentrar às questões sobre o letramento literário no âmbito da EJA, propõe-se apresentar brevemente essa modalidade de ensino.

O artigo 24 da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (LDB/1971) foi, no Brasil, o primeiro a fazer alguma referência (oficial) à situação da educação de jovens e adultos: “[...] suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). Veja-se que a disposição foi no sentido de instituir o ensino supletivo, de caráter compensatório.

Posteriormente, na Constituição Federal Brasileira de 1988, encontra-se o reconhecimento do direito à educação como um direito fundamental, a ser a todos assegurado. Nesse contexto, já no bojo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 9394/1996), a EJA é tratada como dever do Estado, podendo ser compreendida como:

[...] modalidade nos níveis fundamental e médio, [...] marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado. No entanto, as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o Ensino Fundamental, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no Ensino Médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna. As lutas sociais têm impulsio-

nado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos (BRASIL, 2007, p. 9).

O que se pode extrair de tais apontamentos é que a educação é direito de todos e um processo contínuo. No entanto, um dos maiores problemas existentes no contexto escolar no Brasil é a inclusão de pessoas que, em razão de suas condições de vida ou, ainda, de problemas de diferentes gêneros, foram excluídas, em um dado momento, do contexto educacional. Nesse sentido é a concepção de Romanzini (2011), ao assim dispor:

O Ensino de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) está inserido na meta do Estado brasileiro de erradicar o analfabetismo juntamente com a de proporcionar à população cuja faixa etária não se adéqua mais ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, a complementação de sua formação escolar. Embora as cartilhas do governo enfatizem a necessidade de promover entre os sujeitos do EJA o aprendizado para a formação escolar, também está enfatizada a formação de sujeitos sociais críticos e aptos a lidar com as exigências de um mundo em transformação. Mas o que se observa, na prática, são pessoas voltando aos bancos das salas de aula em busca de uma certificação básica, a fim de, em sua maioria, estarem mais aptos ao mundo do trabalho (ROMANZINI, 2011, p. 2).

Na visão de Romanzini (2011), o professor poderá atuar entregando educação de qualidade aos jovens e adultos somente se ele puder atuar primeiramente como pesquisador, identificando e construindo as ferramentas de ensino mais adequadas à diversidade existente em turmas de EJA. Apenas assim é que o professor poderá proporcionar aos alunos formação adequada para uma interação com o meio social, favorecendo a sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

De acordo com o Parecer CEB n.º 11/2000 (BRASIL, 2000), os alunos da EJA são jovens e adultos, principalmente trabalhadores, que chegam à escola depois de um período de ausência, com conhecimentos, experiências e valores diversificados. Por esse motivo, devem “[...] ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos [...]” (BRASIL, 2007, p. 29).

Diante disso, três são as funções elencadas para essa modalidade de ensino: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora da EJA corresponde não apenas à inserção no âmbito dos direitos civis, restaurando um direito negado, qual seja, o direito a usufruir de uma escola de qualidade. Em vez disso, também inclui o reconhecimento dessa igualdade ontológica de cada ser humano. Essa negação, que é bem evidente na história do Brasil, se traduz em uma perda: do acesso a um bem real, de caráter social e simbolicamente importante. Sendo assim, a função reparadora tem o seu exercício efetivo quando a escolarização não é realizada pelo indivíduo no período correto (enquanto criança). Parte, portanto, da concepção de igualdade perante a lei, considerada o “[...] ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2000, p. 9).

A função equalizadora da EJA conferirá cobertura a trabalhadores e a muitos outros segmentos sociais, tais como reclusos, aposentados, migrantes e donas de casa. Tem o seu propósito, pois, no pensar politicamente a necessidade de se oferecer mais para aquele que é mais desigual sob o ponto de vista da escolarização:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização [...] Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades [...] A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações (BRASIL, 2000, p. 9-10).

A função qualificadora, também denominada função permanente, é entendida a partir da concepção de se proporcionar a todos uma atualização de conhecimentos, que sirva para toda a vida. Entretanto, de acordo com o que disposto no Parecer CEB

n.º 11/2000, é preciso que se entenda que, mais do que uma função, ela encerra em si o sentido próprio da EJA, embasada na incompletude do caráter humano, cujo potencial de adequação e de desenvolvimento pode ser atualizado em quadros não escolares ou escolares. Tem-se, assim, um apelo feito à educação permanente e à criação de um ambiente social educado para a diversidade, a igualdade, a solidariedade e o universalismo.

Estabelecendo uma relação entre a leitura e o desenvolvimento social e intelectual do educando, atrai-se para esse artigo o pensamento de Freire (1990, p. 11), ao dispor que “[...] A educação de jovens e adultos deve ser repensada como um processo permanente, devendo ter a leitura crítico-transformadora, contrário a leitura de caráter memorístico”. Desse modo, na EJA, as estratégias adotadas para fins de promover a aproximação dos alunos com o texto literário precisam considerar nesse processo os interesses destes últimos, já que, de acordo com Bordini e Aguiar (1998, p. 26),

[...] quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura.

Além disso, de acordo com os autores, é preciso que se busque valorizar as experiências de vida e de leitura desses sujeitos. Nesse sentido, Paiva (2007) afirma que, por meio do texto literário, a “cultura do silêncio”, que é desenvolvida por jovens e adultos, dá lugar à cultura da memória, da história, “[...] que resgata múltiplos saberes e refaz, com sucesso, os sentidos da vida de quem se pensa sem valor” (PAIVA, 2007, p. 121). Entretanto, de acordo com a autora, o quadro real da leitura literária tanto nas práticas pedagógicas de aulas de literatura como nas escolas aponta ainda para diversos equívocos, que representam verdadeiros entraves para desenvolver o letramento literário nos alunos.

Segundo Schwartz (2012), ao se tratar a prática literária na EJA, é preciso que se busque implementar uma organização curricular que proporcione ao aluno meios para que ele possa trabalhar com a literatura, em uma postura desafiadora de sua compreensão, que lhe forneça as condições necessárias para a assunção plena de tal desafio. Para que isso ocorra, não se pode dispensar a convivência total, aberta e múltipla com o texto literário.

Propostas para o ensino da literatura para alunos da EJA

Na educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é vista como um desafio: com sua instabilidade, dificuldades que ultrapassam as já enfrentadas no ensino regular, como formação e profissionais da educação, indisciplina e estrutura física, dentre outras, e grande evasão.

Nesse artigo, no entanto, chamou-se a atenção para aquele que se considera um dos maiores problemas encontrados nesta modalidade de ensino, qual seja, a omissão da leitura, a falta de despertamento, em jovens e adultos, a ausência do hábito de ler, em especial da literatura. Uma omissão justificada, como se demonstrou, provavelmente em razão da compactação do conteúdo da disciplina, na medida em que o que deveria ser estudado em dois anos é visto em somente um, partindo-se da premissa de que se tem que recuperar o tempo que foi perdido pelo aluno.

Portanto, ao se tratar a EJA, está-se diante de uma modalidade que direciona os seus esforços para um tipo de leitura decodificador de textos, que busca fazer com que o aluno, seja ele jovem ou idoso, identifique um letreiro de ônibus ou, ainda, marcas de produtos em supermercados.

Contudo, ao se analisar o suporte fornecido pela literatura, vê-se que este não se circunscreve em um ambiente pequeno, que comporta poucas modificações. Antes, abrange um amplo campo de investigação, com temáticas que problematizam a existência humana, tornando possível o desenvolvimento do senso crítico do alunos tanto em sala de aula como fora dela. Sendo assim, além de se contemplar a literatura como uma forma simples de se promover o entretenimento, passam a contemplá-la como fio condutor das principais discussões estabelecidas em sala de aula.

Seguindo esse propósito, Novo e Viegas (2017) apresentam em sua dissertação oito (8) roteiros pedagógicos para trabalhar a literatura com alunos da EJA, sendo estes os seguintes:

- **Roteiro pedagógico 1:** aplicação de questionário para diagnose (conhecer os sujeitos e seus hábitos de leitura, indagando e apreendendo as suas necessidades, observando o grau de familiaridade com escritores e obras do cânone literário, incitando reflexão e associação entre o vivido e o

lido. Busca, ainda, analisar qual o grau de importância que os discentes atribuem à relação entre as experiências pessoais e o que é aprendido em sala de aula, bem como entre textos literários de escritores canônicos e o resgate de memórias coletivas e individuais;

- **Roteiro pedagógico 2:** resgatar memórias a partir da leitura literária de Clarice Lispector, relacionando a temática social e temporal presente nos textos à própria vida do discente, promovendo o debate, a reflexão e a argumentação sobre a crítica social estampada nos textos lidos, trabalhando a escrita, a leitura e a expressão oral, bem como elementos da narrativa;
- **Roteiro pedagógico 3:** analisar um filme (“Narradores de Javé”, dirigido por Eliane Caffé), relacionando-o ao texto literário, introduzindo a temática abrangendo histórias com valor canônico, memórias e narrativas. Trata-se do resgate de memórias a partir da leitura literária, tomando por base objetos que carregam em si sentimentos, emoções e recordações. Relatos de vida inspirados em texto de Carlos Drummond de Andrade (“Coisas lembradas”);
- **Roteiro pedagógico 4:** promover reflexão sobre noções de parte e de todo, de trabalho coletivo, partilha, solidariedade e compartilhamento a partir de imagens, resgatando memórias a partir da leitura literária, materializando-a no tecido e no papel, trabalhando a produção textual de memórias (“Colcha de retalhos”) a partir do texto “Coisas lembradas”, de Drummond;
- **Roteiro pedagógico 5:** discutir sobre a dualidade da alma interna e externa, do ser humano enquanto ser dividido, controvertido, estimulando o debate acerca das imagens mantidas pelos alunos sobre eles mesmos e de quem eles já foram um dia. Trata, sobre a autoestima, reflexos do espelho e construção do autorretrato a partir de conto de Machado de Assis (“O espelho”);
- **Roteiro pedagógico 6:** despertar nas discentes indagações sobre a complexidade do ser humano, tratando questões sociais influenciadoras de sua história de vida, trabalhando a construção de identidade, promovendo uma reflexão sobre o eu profundo e outros ‘eus’ por meio de tex-

- to de Lima Barreto (“Cemitério dos vivos”);
- **Roteiro pedagógico 7:** resgatar memórias a partir da leitura literária, comparando o texto lido com episódios da vida do discente (varal de memórias), partindo do texto “Primavera”, de Cecília Meireles, no qual a autora aborda o passar do tempo e a efemeridade da vida;
 - **Roteiro pedagógico 8:** resgatar memórias pessoais do aluno e do lugar em que ele viveu com a família na infância, através da leitura literária (de Vinicius de Moraes – “A casa materna”).

A proposta de Novo e Viegas (2017) para o ensino da literatura para alunos da EJA vai ao encontro da necessidade de favorecimento de projetos que busquem enaltecer a leitura e a interpretação de textos, recorrendo a autores clássicos, como Carlos Drummond de Andrade e Machado de Assis, com gêneros textuais que integram e fazem parte do cotidiano social, como em Clarice Lispector e Cecília Meireles. Seguindo essa mesma linha de roteiros pedagógicas, poderíamos trabalhar também essa outra proposta de atividade o conto “um Apólogo” de Machado de Assis, explorando-o de forma bem criativa, voltada para a educação de jovens e adultos.

Um Apólogo – Machado de Assis

O tema acima refere-se a uma proposta de atividade para os alunos da EJA, busca-se com isso atender ao educando integralmente, enriquecer seu universo de conhecimentos, ensino aprendizagem e ao mesmo tempo resgatar o prazer pelo hábito de ler textos literários.

Primeiro momento

- Fazer a leitura do conto e interpretá-lo.
- Compreender o gênero textual a que o texto se refere.
- Apresentar a Literatura como uma ferramenta de ensino.
- Estimular a linguagem oral de forma contextualizada.
- Trabalhar os sentidos das palavras
- Produzir novos textos, usando a linguagem verbal e/ou não verbal.
- Elaborar atividades gramaticais.

Metodologia

Os conteúdos serão trabalhados conforme o tema abordado na disciplina de Língua Portuguesa. Será desenvolvido a partir de um texto literário “conto: Um Apólogo de Machado de Assis”

Material Necessário

Cópias do texto “Um Apólogo” de Machado de Assis, dicionários, papel, caneta, lápis, borracha, etc.

Desenvolvimento

1ª etapa: Apresentar para a turma o trabalho que será desenvolvido a partir do conto: Um Apólogo, destacando as estratégias que serão utilizadas a cada etapa das aulas. Fazer um levantamento do conhecimento prévio de cada aluno acerca do tema apresentado.

2ª etapa: Ler juntamente com os alunos o conto escolhido e promover uma discussão interpretativa sobre o mesmo. Em seguida, pedir para que retirem do texto palavras que não seja de seu conhecimento e procurar no dicionário seu respectivo significado.

3ª etapa: Trabalhar a partir do conto, conteúdos gramaticais; artigo definido e indefinido.

4ª etapa: Promover atividades gramaticais sobre artigo definido e indefinido com trechos retirados do conto.

5ª etapa: Produzir espontaneamente um texto escrito individualmente com revisão e reescrita. E em seguida pedir para que cada aluno contextualize seu texto de forma oral com a classe.

Avaliação

Será feita por meio da participação, interesse e desempenho nas atividades propostas durante o desenvolvimento da temática.

Considerações finais

No âmbito da EJA, a literatura brasileira faz com que os alunos possam se aproximar de aspectos característicos de seu povo, de sua terra. Nesse contexto, a apropriação de textos em prosa e poesia torna possível promover a sua inclusão em sociedade por

meio da palavra estética. Assim, de textos do cotidiano, seguem para outros que abrangem percepções e situações novas, em uma imersão que favorece a autoestima, atividade esta conduzida a partir de ações transformadoras, experiências que expõem estilos e linguagens peculiares, desvelando a diversidade existente no Brasil. Sendo assim, deve o professor buscar agir como mediador desse processo, favorecendo a formação do aluno-leitor a partir da construção de condições especiais para que desenvolva uma aprendizagem significativa. Para tanto, deve buscar deixar claro que os textos literários não têm a função de responder algo, mas, sim, de interrogar, desafiando à resolução de pretensa obscuridade, despertando o alunado para as leituras polissêmicas.

Contudo, para que isso se torne uma realidade fática, é preciso que se intensifique a parceria estabelecida entre o professor e a escola, favorecendo o desenvolvimento de projetos que prezem a interpretação e a leitura de textos, fazendo uso não somente do livro didático ou de textos disponibilizados pela escola, mas, também, recorrendo a gêneros textuais que se fazem presentes no cotidiano social.

Diante das pesquisas bibliográficas feitas neste trabalho, podemos perceber a importância da literatura para desenvolver diversas habilidades que constituem um leitor e um cidadão crítico. Faz-se necessário então, que na Educação de Jovens e Adultos seja valorizado as experiências de vida e de leituras desses sujeitos. E que esse tipo de ensino-aprendizagem deve ser repensado como um processo permanente e que as formas de ensinar devem ser diversificadas, já que nessa modalidade temos alunos de diversas faixas etárias. Os textos literários devem estar mais presentes e que as propostas de ensino sejam repensadas de forma inovadoras em sala de aula, para que esses alunos gostem e se interessem cada dia mais a praticar o hábito da leitura e da escrita, tais quais as apresentadas aqui, e que podem ser um modelo para outras propostas contextualizadas com o lugar e a história dos jovens e adultos presentes na sala de aula.

Referências

MACHADO DE ASSIS, J. M. *Contos*. 26. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Bom Livro)

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Publicado no DOU, de 12/08/1971, e retificado em 18/08/1971.
- _____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio*. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.
- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 11/2000. Despacho do Ministro em 7/6/2000. *Diário Oficial da União*, de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15, Brasília, DF. Disponível em: http://confiteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 16 jan. 2019.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: Teoria Análise Didática*. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, Maria Amélia; et al. *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1990.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Introdução: leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-20.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTINS, Ivanda. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução, análise*. São Paulo: Atlas, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

NIERO, Pamela. Ensino de literatura no Ensino Médio e a (de)formação de leitores. *Língua e Educação*, 2. Ed. p. 1-17, jul. 2010.

NOVO, Laís Lemos Silva; VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. *Caderno de Atividades literárias para EJA: uma colcha de retalhos, um álbum de retratos, um entrelaçar de histórias, uma construção de identidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017. 90 f.

PAIVA, Jane. Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo? In: ____ et al. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro*. 1. ed, 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/ UFMG, 2007. p. 111-126.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROMANZINI, Beatriz. *EJA – Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho?* 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, v. 1, n. 1, p 92-101, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP/UNIVESP. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16to8.pdf>. Acesso em: 28 dez 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

ZILBERMAN, Regina. Sim a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 12-20.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.



5

A variação linguística no Ensino Médio: as práticas de ensino da língua materna

Karina Pereira Castro
Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o preconceito linguístico diante dos chamados “erros de português”, a partir de diálogos com alunos e professores de uma escola estadual da rede pública de ensino do município de Cametá, assim como analisar o tratamento dado a variação linguística em um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Tomamos como base para esta discussão alguns teóricos que debatem sobre o tema como Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004/2005), Possenti (2000) e os PCN de Língua Portuguesa (1997; 1998). A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do município de Cametá, Júlia Passarinho e desenvolveu-se em duas fases: na primeira fase aplicou-se um questionário com algumas perguntas sobre o tema variação linguística, a fim de se observar se há o preconceito linguístico na escola. Então, foram selecionados 4 alunos de cada turma do turno da manhã — 1.º, 2.º, e 3.º Ano (ao todo 12 alunos), para responder a esse questionário, juntamente com uma professora de língua portuguesa; na segunda fase observamos o livro didático utilizado na escola investigada, selecionado como fonte de análise, para um estudo descritivo-documental, pois desejávamos verificar nele, o tratamento dado a variação. Mediante as respostas obtidas por meio do questionário realizado na escola e do posicionamento dos alunos e professora, observamos que o preconceito linguístico está presente nas atitudes dos alunos e professores, muito embora estes tenham conhecimento sobre a temática, e haja uma preocupação por parte o ensino de língua materna pelo trabalho com a variação linguística em sala de aula. Em relação ao livro didático, constatamos que ele apresenta poucas abordagens sobre o fenômeno da variação, e quando este é trabalhado, centra-se o foco somente nas variedades rurais, e não na diversidade linguística e regional existente no país. As atividades que envolvem a variação servem em sua maioria para legitimar uma única variedade da língua “a norma padrão”, por meio dos exercícios de reescrita de textos/trechos informais para formais. E como tentativa de inserir um trabalho nas aulas de língua portuguesa que envolva a diversidade linguística, apresentamos sugestões de atividade para o trabalho com a variação linguística e amenização do preconceito linguístico em sala de aula.

Palavras-chave

Varição Linguística. Livro Didático. Preconceito Linguístico. Ensino.

Introdução

Este artigo tem como objetivo principal refletir sobre o preconceito linguístico diante dos chamados “erros de português”, a partir de diálogos com alunos e professores de uma escola estadual do Município de Cametá. A partir disso analisará o tratamento da variação linguística em um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a obra ‘Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso’, de Cereja, Viana e Codenhoto (2016), utilizado em uma escola do Ensino médio da rede pública estadual de ensino situada na cidade de Cametá, Júlia Passarinho. A escola atende Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio-supletivo e Ensino Médio normal. Como objetivos específicos a pesquisa busca: a) Elucidar formas efetivas de conscientizar os alunos sobre essas diferenças, tanto na fala quanto na escrita, e quais os contextos de uso apropriados a cada uma das variedades; b) identificar o tratamento da variação linguística no livro didático; c) contribuir a partir de atividades de análises linguísticas no combate ao preconceito linguístico.

Esta pesquisa justifica-se por ainda observarmos nos livros didáticos, o predomínio de um ensino de língua portuguesa baseado em regras normativas/descriptivas e descontextualizadas, com base em prescrições de regras da variedade padrão “irreal”, ignorando quase por completo as diversidades linguísticas, mas que principalmente, desconsideram o uso e função social da língua nas suas mais diferentes formas de realização. Trata-se, de uma metodologia conservadora que deixa de lado as contribuições teóricas da Linguística Moderna, sobretudo, dos estudos desenvolvidos a partir das últimas décadas do século XX. Não estamos desvalorizando a variedade padrão da língua, mas conduzindo uma reflexão sobre o direcionamento dado à variação linguística em sala de aula, pois a única variedade legítima adotada pela escola é a padrão.

Por isso que, na escola, há preconceito linguístico por parte de alunos e professores para com aqueles que utilizam outras variedades linguísticas que não a padrão, e isso ocasiona muitos problemas, sobretudo, no que se refere à linguagem oral e escrita, fazendo com que a sala de aula venha a se tornar um local de exclusão social. Pensando nesse problema, que desenvolvemos esta pesquisa na tentativa de buscar valorizar e respeitar a diversidade linguística na escola observada, tendo em vista amenizar o preconceito linguístico.

O interesse pela observação das variantes linguísticas presentes na linguagem dos alunos do Ensino Médio e o preconceito linguístico, assim como o tratamento que é dado a esta variação no livro didático surgiu a partir de algumas observações empíricas na escola campo, *locus* da coleta dos dados, tais como: ter alunos que vêm de regiões rurais do município de Cametá (terra firme e ilhas); os alunos apresentarem marcas linguísticas de sua comunidade de fala e; a existência do preconceito linguístico.

Nas aulas de Língua Portuguesa (LP), os professores ainda se limitam ao ensino da gramática normativa, cuja função é corrigir o português considerado *errado*, sem contextualização. Em relação a essa problemática, precisamos ressaltar que não se trata de “erros de português”, mas sim de diferenças entre variedades da língua. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 43) “o professor poderia aproveitar para conscientizar os alunos quanto as diferenças sociolinguísticas e fornecer a eles a variante adequada aos estilos monitorados orais e a língua escrita”.

Nessa perspectiva, o presente trabalho levantou algumas hipóteses: _ o preconceito linguístico existe porque não há intervenção pedagógica que vise minimizar a variação linguística observada na escrita dos alunos do Ensino Médio; _ o livro didático não contempla de forma adequada o estudo da variação porque não oportuniza o educando a reflexão sobre os usos da língua.

Partindo dessas hipóteses, e da preocupação pelo combate ao preconceito linguístico, optamos por desenvolver uma pesquisa de campo com a aplicação de um questionário para 12 alunos do Ensino Médio e uma professora de língua portuguesa de uma escola da rede pública de ensino do município de Cametá, com algumas perguntas sobre o tema variação linguística, a fim de observarmos se o preconceito linguístico está presente nesta escola e se há algu-

ma atividade desenvolvida sobre a temática.

Selecionamos também como fonte de análise o livro didático ‘Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso’, editado e publicado em 2016 de autoria de Cereja (2016), Viana (2016), e Code-nhoto (2016), utilizado pela escola observada a fim de verificarmos nele o tratamento dado à variação. É importante salientarmos, que principiamos uma leitura prévia dos três volumes, à qual nos possibilitou identificar as seções referentes à exploração da temática, e realizar os recortes necessários para as análises.

E com o intuito de colaborarmos com o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa como língua materna, elaboramos sugestões de atividades de análise linguísticas sobre a variação linguística e o preconceito linguístico, a fim de conscientizar os alunos acerca do respeito e da diversidade linguística em sala de aula, e ao mesmo tempo combater o preconceito linguístico.

Nesse sentido, pretendemos contribuir por meio de atividades de análise linguística (metalinguística e epilinguística¹) para a prática docente de língua portuguesa no que diz respeito ao estudo da variação e preconceito linguístico e, assim, conscientizar o aluno de que estamos diante de diferenças linguísticas e não de “erros de português”, como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 37) ao discorrer “erros de português” são simplesmente *diferenças* entre variedades linguísticas.

Acreditamos que pesquisas como esta poderão contribuir para a construção de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos educandos, já que observamos que, na prática, pouca coisa tem se avançado. Contudo, sabemos que o preconceito linguístico pode influenciar sobre as práticas de ensino, levando o julgamento negativo as formas linguísticas populares. Nesse contexto, dá-se a importância dessa pesquisa, para que atitudes preconceituosas sejam seriamente combatidas, começando na escola, como orienta o PCN(1997). De forma geral pretendemos colaborar também para os estudos linguísticos a fim de provocar uma reflexão aos docentes para que lancem um novo olhar nas práticas de ensino da língua materna na sala de aula, a partir de reflexões e diálogos com toda a comunidade escolar.

¹ Para o PCN (1997) análise linguística refere-se às atividades que se pode classificar em epilinguística e metalinguística. Ambas de acordo com o documento são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Quanto à estrutura, a pesquisa foi dividida em três itens, além da introdução e das considerações finais. O primeiro item, intitulado ‘O reflexo do preconceito linguístico no ensino da língua materna’ inclui abordagens de alguns teóricos que discutem sobre o tema como Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004/2005), Possenti (2000), PCNs de Língua Portuguesa (1997; 1998; 1999), Soares (2014), entre outros. No segundo item, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa, referente à aplicação do questionário aos colaboradores e à seleção do livro didático. No terceiro item, encontram-se as análises referentes à aplicação do questionário para alunos do Ensino Médio, e a análise do livro didático utilizado pela escola observada. E por fim, mostraremos as sugestões de atividade de análise linguística sobre a variação linguística, as quais poderão contribuir para uma reflexão sobre o funcionamento da língua materna.

O Reflexo do Preconceito Linguístico no Ensino da Língua Materna

O preconceito linguístico é perpetuado todos os dias em diversos meios de comunicação, como por exemplo, jornais, revistas, rádio, e também nos instrumentos tradicionais de ensino da língua, as chamadas gramáticas normativas e em livros didáticos, que buscam ensinar o “certo” ou “errado”. Essa concepção leva muitas escolas a adotarem um ensino em que o indivíduo não pode se expressar livremente, pois precisa ser interrompido em sua fala, ou seja, é preciso ser corrigido (SOARES, 2014). E essa ação pode reforçar um sentimento de que nada sabe de sua língua, pois “Quando os modos de falar da criança não são um campo de conflito, ela se torna mais aberta à aquisição de estilos mais monitorados” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

O preconceito linguístico ocorre devido à discriminação que existe em relação ao falante, ou seja, à cultura, às condições econômicas, entre outros. Portanto, a escola apresenta-se como meio de relação social e conhecimento, e o professor desempenha um papel fundamental na valorização linguística e na diminuição do preconceito que existem na sociedade. Por isso, ele deve refletir sobre suas práticas pedagógicas, respeitar as diferenças, sem discriminar ou humilhar a fala do educando.

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa deve também focar no respeito às diferenças linguísticas, e os alunos devem ter o conhecimento das diversidades linguísticas existentes em nosso meio social. Para o PCN de Língua Portuguesa, o problema do preconceito linguístico, concernente aos diferentes modos de falar, pode e deve ser constantemente combatido na escola, como parte do objetivo educacional que prima por uma formação que realmente respeite as diferenças. (BRASIL, 1997, p. 26).

É bem verdade, que apesar de sabermos que o Português do Brasil possui inúmeras variedades linguísticas, ainda nos deparamos com o julgamento negativo as formas linguísticas que se afastam de um padrão normativo ideal. Esse julgamento é visto em sua maioria, pelos professores, que ao se depararem com os ditos “erros” acabam reagindo negativamente, sem saber se devem e/ou como devem intervir. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), esse comportamento é ainda problemático, porque os professores ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar de erros.

Nesse caso, o professor deverá atentar para as diferenças linguísticas do educando e encontrar formas efetivas de conscientizá-los sobre elas, tanto na fala quanto na escrita. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 8) “a noção de ‘erro’ nada tem de linguística — é um (pseudo)conceito estreitamente socio cultural, decorrente dos critérios pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais”.

É mais compreensível que a língua escrita siga a norma culta, e que para compreendê-la seja necessário estudo e treinamento, mas infelizmente os métodos de ensino utilizados nas escolas não têm ajudado nessa compreensão. E, nesse sentido, que o LD pode auxiliar o professor no trabalho de reconhecimento e valorização das variantes linguísticas e no combate ao preconceito linguístico, dependendo de como ele aborda, em suas atividades, tais aspectos da língua portuguesa.

Ora, essa metodologia de ensino permite, quando muito, aprender alguma coisa sobre a língua, mas não permite aprender a usar a língua, que deve ser a tarefa da pedagogia de língua materna, uma vez que o aluno já é falante dessa língua e precisa, isto sim, desenvolver esse conhecimento prévio que ele já tem do funcionamento de seu idioma ma-

terno, aprender novos e diferenciados usos daquilo que ele já possui. (BAGNO, 1999, p. 85).

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998, p. 82) também orientam para o fim do preconceito linguístico quando afirmam que este, “Como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia”. Por isso, os professores de língua portuguesa, precisam elaborar propostas voltadas para discussão da presença da variação linguística em sala de aula, a fim de mostrar que existem diferentes modos de falar em uma sociedade, e assim, propiciarão a reflexão sobre as consequências do preconceito à determinada variante linguística e os prejuízos causados à vida de cada educando, seja na escola, ou fora dela, por causa de tal atitude preconceituosa.

As variações regionais, que são mantidas pelo indivíduo, levam a uma identificação de que a fala daquele indivíduo pertence a uma determinada comunidade linguística. Segundo Preti (1987, p. 45) “cada falante atua de acordo com certos comportamentos linguísticos constante na comunidade em que vive e eleitos como ideais para comunicar e transmitir as informações necessária nos vários momentos de sua vida em comum”. Pode-se dizer que cada sujeito carrega consigo sua identidade linguística, cada linguagem tem a presença de variações e expressões linguísticas que pertencem à uma determinada comunidade linguística.

Para Rodrigues (2003, p. 37) “o não conhecer as variedades linguísticas de um povo, de uma região, pode se dar, geralmente, por dois motivos: primeiro, por uma forte resistência em aceitar aquilo que seja diferente; segundo por mera falta de informação”. Desse modo a falta de conhecimento de uma variedade linguística presente na fala de um indivíduo ou até mesmo de um povo, leva a um julgamento de que o sujeito fala ou escreve errado e acaba gerando o preconceito linguístico.

As escolas ensinam que a língua correta é aquela encontrada nas gramáticas e livros didáticos, ou que encontramos nos dicionários. Desse modo, a linguagem que o aluno possui ao chegar ao ambiente escolar, é submetida a modificações pelos professores. Segundo Rodrigues (2003, p. 28) “o uso do livro didático como único recurso para se educar possibilita uma valorização da cultura alheia, ocasionando um pensamento de que no município se fala “errado”.

Ademais, outro problema que o ensino de língua portuguesa vem enfrentando é a sobreposição do ensino da gramática normativa. Nos livros didáticos, por exemplo, a norma padrão se define como um conjunto de regras que impõem um modelo ideal de língua que deve ser seguido, o que acaba provocando equívocos, por vezes, irreparáveis. Em função disso, a língua escrita se sobrepõe à falada, da mesma forma que somente a variedade culta é passível de ser estudada e aprendida. Possenti (2000, p. 55) afirma que:

o fracasso dos alunos em provas que exigem escrita não é só o fracasso da escola, mas o de uma sociedade que valoriza o que tem pouco valor — escrever sempre as mesmas palavras e frases — e não valoriza o que tem muito valor — a capacidade de alguém ser sujeito de um texto, de defender ideias que se articulem, mesmo que haja pequenos problemas de escrita. (...) Somos uma sociedade que valoriza ortografia e casuísticas medievais sobre correção gramatical.

Entendemos ainda, que a escrita guarda particularidades que a torna diferenciada da fala, assim como nenhuma escrita pode reproduzir fidedignamente a fala, pois quando falamos fazemos uso dos gestos, entonações, entre outros recursos. Outro aspecto que precisa ser mencionado é que a fala passa por um processo de aquisição, enquanto a escrita, de aprendizagem, ou seja, configura-se como um processo natural, diferente do segundo.

Material e métodos

Com o objetivo de analisarmos o trabalho acerca da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio e o tratamento dado a essa temática no livro didático utilizado pelo professor nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino médio, optamos por desenvolver um estudo descritivo-documental, com abordagem qualitativa, que segundo Oliveira (2008, p. 100) “se propõe a estudar relações complexas, sem o isolamento de variáveis buscando, compreender e interpretar o fenômeno em seu contexto natural”.

A pesquisa desenvolveu-se em duas fases. Na *primeira fase*, aplicamos um questionário sobre o tema ‘variação linguística’, a fim de observarmos se há o preconceito linguístico presente na escola, já que ela atende alunos da sede e interior do município de Cametá-PA. Para isso, selecionamos 4 (quatro) alunos de cada

Ano/série (1º, 2º, e 3ºano), turno manhã, ao todo 12 alunos, para responder a esse questionário e 1 (uma) professora de língua portuguesa da escola, também do turno da manhã.

Para efeito didático, e de análise dos resultados, os alunos receberam códigos de identificação para preservar sua identidade, usamos a seguinte nomenclatura: A, B, C e D para se referir aos alunos; e 01, 02, 03 para especificar o Ano/série do aluno; e M ou F para determinar o sexo/gênero masculino e/ou feminino. Exemplo: A01M (aluno A, do 01 primeiro ano do Ensino Médio, do sexo masculino). Para responder também ao questionário, contamos com a participação de uma professora de língua portuguesa, nomeada de professora LP.

Na *segunda fase*, selecionamos o livro didático utilizado na escola-campo, *locus* desta pesquisa, como fonte de análise, para um estudo descritivo-documental, a fim de verificarmos o tratamento dado à variação linguística em tais livros. Segundo Oliveira (2008, p. 98) “Na pesquisa documental os dados são coletados em fontes documentais disponibilizados”, no caso utilizamos o livro didático.

Ressaltamos que a pesquisa deu-se em uma escola da rede pública estadual de ensino, no município de Cametá-PA, que atende os níveis de: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio-supletivo e Ensino Médio normal. Atualmente, passou por uma reforma significativa em sua estrutura física, o que resultou em um prédio escolar mais digno aos alunos e professores, o que contribui para o processo de ensino aprendizagem mais eficaz.

Os 12 (doze) sujeitos colaboradores da pesquisa, alunos da escola-campo, são 4 (quatro) de cada turma do Ensino Médio da manhã (1º, 2º, e 3º), pertencentes à faixa etária entre 15 a 22 anos, tanto do sexo masculino como do feminino; a pesquisa contou também com uma professora de língua portuguesa da escola. Devo ressaltar a contribuição da escola para com a realização deste trabalho, em que a escola me recebeu muito bem, tanto da direção escolar quanto os professores e alunos.

Para atender ao objetivo desta pesquisa aplicamos um questionário com algumas perguntas sobre o tema variação linguística, para 12 alunos do Ensino Médio, e 1 (uma) professora de língua portuguesa da escola. Questionamos os alunos:

Se conheciam o que é variação linguística e já tinham estudado esse tema no livro didático? Se eles já haviam sofrido e/ou visto alguém sofrer preconceito linguístico? Quando você utiliza variação linguística na escrita de que forma é trabalhada essa questão pelo professor? Se acham importante o estudo da variação linguística? Justifique.

Também questionamos a uma professora de Língua Portuguesa:

Se a variação linguística fazia parte do conteúdo programático de sua disciplina? Se os alunos apresentam variação linguística na escrita e se há trabalho pedagógico para minimizar essa diferença? Que maneira é utilizado o livro didático para trabalhar com a temática variação? O que gera o preconceito linguístico e de que maneira pode ser combatido?

Essas perguntas serviram para verificar se há o preconceito linguístico em uma escola estadual do Ensino Médio da rede pública de Cametá.

O preconceito linguístico na Escola Júlia Passarinho no município de Cametá-PA

Esta pesquisa buscou tanto refletir sobre a variação linguística como verificar se há o preconceito linguístico em uma escola estadual do Ensino Médio da rede pública de Cametá, a partir de um questionário sobre variedade linguística aplicado a alunos desse nível de escolaridade e a um professor de Língua portuguesa da referida escola. Selecionamos 12 alunos, 4 de cada ano de escolaridade, 1º, 2º, e 3º, pertencentes ao turno da manhã. Estes receberam os seguintes códigos de identificação: A, B, C e D; 01, 02, 03 para especificar o ano/série do aluno e; M ou F para determinar o sexo: masculino e/ou feminino. Exemplo: B01M (aluno B, do 1.º Ano do Ensino Médio, do sexo masculino). A professora de língua portuguesa foi nomeada de professora LP.

Sabemos da gigantesca diversidade linguística existente nesta região cametaense, por sua vez, muito estigmatizada devido à falta de preocupação em incorporar no processo de ensino-aprendizagem os estudos linguísticos sobre a variação linguística. Ao falar com alunos da escola, percebemos que eles sofrem preconceito linguístico, pois, a maioria que estuda no turno da manhã vem de

localidades rurais do município de Cametá (ilhas e campo) e, às vezes, possuem em sua linguagem variações linguísticas pertencentes ao português não culto e/ou vernacular da sua comunidade de fala.

De acordo com as respostas obtidas pelos alunos dos 1.º, 2.º e 3.º Anos, quando questionados *se conheciam o que é variação linguística e se já tinham estudado o tema no livro didático*, responderam que “Sim, estudamos no 1.º bimestre, da forma que abordamos o tema sobre que não há forma errada de se falar e sim diferente, mas que também dependendo do local, onde estamos se deve usar uma língua coloquial ou culta” (B01F)². O aluno A02M também confirmou a fala de B01F ao dizer que “Sim! Atráves da forma em que se escreve e que se fala (formal e informal)”. Para A03F “em cada lugar existe uma maneira de falar, por exemplo; na pronúncia você/ocê, urubu/arubu, já foi apresentado no livro didático, em quadrinhos, tiras, como chico bento, cebolinha e etc.”. O aluno (D01M) também confirmou dizendo “eu entendo que variação é a diferença na forma de falar (sotaque) e significação de palavras, podendo variar de região pra região, de classe social e ainda de faixa etária, eu já tive a oportunidade de estudar essa temática no livro didático. O (C01F) respondeu “variação linguística são vários tipos de falas, sotaque ou linguagem, e sim já foi trabalhada através do livro didático”

Tais posicionamentos demonstram que o tema ‘variação linguística’ é trabalhado na escola, por meio do livro didático, o qual age como suporte para explicar a temática em sala de aula. Para Bortoni-Ricardo (2005), “a variação faz parte da natureza da linguagem e é resultado da diversidade de grupos sociais e da relação que esses grupos mantêm com as normas linguísticas”. Dessa forma, devemos ter a consciência da grande diversidade linguística existente no país como o Brasil, principalmente nesta região cametaense, uma vez que a língua representa a identidade do su-

² Para preservar a identidade dos alunos que colaboraram com a pesquisa, estes receberam códigos de identificação e usamos a seguinte nomenclatura: A, B, C e D para se referir aos alunos, e 01, 02, 03 para especificar o Ano/série do aluno, e M ou F para determinar o sexo/gênero masculino e/ou feminino. Exemplo: B01M (aluno B, do 1.º Ano do Ensino Médio, do sexo masculino). Para responder também ao questionário, contamos com a participação de uma professora de língua portuguesa, nomeada de professora LP.

jeito, pois “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33), uma vez que por meio da linguagem, pode-se revelar valores e saberes de uma região.

Por se tratar de uma escola que atende alunos da zona urbana e rural do município de Cametá, interrogamos os alunos *se eles já haviam sofrido e/ou visto alguém sofrer preconceito linguístico*. Constatamos, a princípio, que os alunos não dominavam o conceito de preconceito linguístico, e aqueles que já possuíam certo conhecimento sobre o tema, disseram que haviam presenciado esse tipo de situação, como apontou CO1F “Sim no meu cotidiano sempre vejo, meus colegas e amigos sofrendo preconceito linguístico. Quem mais sofre esse preconceito são as pessoas ribeirinhas e da zona rural”; acrescenta BO2M, que geralmente o preconceito linguístico ocorre “com as pessoas do interior, eu particularmente acho que não deveria acontecer preconceitos, até porque a forma de falar é certa, ou seja, você não pode escrever o que fala”. Para o AO1F “Sim! Esse tipo de situação é observado com frequência em diversos momentos, já presenciei inclusive alguns casos em que jovens tentavam corrigir e julgar a maneira de falar de pessoas já idosas”. Enquanto CO3F exemplifica que “um colega meu sofreu preconceito por outra pessoa que falou que ele não teria condição de se ingressar no mercado de trabalho, o meu colega era negro”. Assim como para CO2M que respondeu “sim, já vi pessoas sofrendo preconceito pelo jeito de falar e pelo seu sotaque”.

A partir das respostas, destacamos que não é necessário somente ensinar a variação linguística na escola, mas estimular reflexões para que o aluno perceba, valorize e respeite a sua própria língua. Portanto, as pessoas não devem ser discriminadas por não fazerem uso das normas linguísticas de prestígio, há necessidade de se entender que não há uma única forma de falar e de escrever, as línguas variam, em função também de quem as falam serem estratificados socialmente. Porém, a escola tem demonstrado dificuldade em alcançar esse objetivo, pois os alunos argumentaram que veem essa linguagem ‘recheada’ de traços linguísticos não formais como ‘errada’, ‘não é o jeito “certo” de se falar’, pois ao serem questionados *Na frase “eu vu armuça”, se a frase estaria correta ou errada? Por quê?*. Eles responderam,

Dependendo do local, se for em casa, onde estamos com familiares não tem erro algum, caso seja em um local mais formal não seria muito adequado” (B01F).

Gramaticalmente está errada, o certo seria eu vou almoçar. Porém, isso já está no cotidiano de várias famílias e pelo que eu bem entendo eles acham normal. (A02M).

Está errada, a pessoa pronuncia de forma errada, certo seria eu vou almoçar. (A03F).

Nesse caso, depende! Pois sua maneira escrita não obedece às normas gramaticais, toda via, de maneira falada a expressão em destaque pode ser considerada correta devido a variação linguística regional (aquela que varia de acordo com as regiões). (A01F).

Esta frase está errada na forma escrita, mas considerando que ela foi pronunciada, a mesma está certa, segundo as regras da língua portuguesa todos os jargões são considerados corretos”. (D01M).

As falas dos estudantes evidenciam estigma que demonstram preconceito linguístico dos alunos em relação a sua própria língua. Mas acreditamos que a escola deveria valorizar a diversidade linguística desde as séries iniciais, para não acarretar esse tipo de preconceito acerca da forma de falar ou de escrever de maneira diferente do culto.

Diante disso, almejou-se observar se os alunos apresentam variação linguística na escrita, e se há algum trabalho pedagógico que vise a minimizar essa diferença ou distância entre a escrita formal, adequada às situações de comunicação formal e à escrita informal. E as falas demonstraram que na maioria das vezes, o professor esclarece as diferenças existentes entre as variedades da língua (B01F e C02M), porém, ainda há professores que constroem o educando (A03F), como o verificado nas falas que seguem, em resposta à indagação feita aos alunos *quando você utiliza a variação linguística na escrita, de que forma é trabalhada essa questão pelo professor?*

De que na escrita não se pode errar, e ela mostra a maneira certa de se escrever, pois na fala não se tem erro e sim diferença. (B01F).

essa questão é trabalhada pelo professor que tenta colocar o aluno no padrão da língua Portuguesa, sem preconceito res-

peitando seu sutaque, o professor nos ensina a escrever certo o português. (Co2M).

Em ter apresentado com variação linguística, o professor, grita, ensina, chama atenção, e de modo geral divide a informação com todos para que todos fiquem atentos. (Ao3F).

Normalmente quando é utilizado a variação linguística os professores chamam a atenção pelo jeito da escrita mal sucedida, não dá pra entender! (Co1F).

Como podemos observar em (Ao3F e Co1F), “o professor usa a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo”(BORTONI-RICARDO, 2005, p. 38), já que também ele grita ao chamar a atenção pelo jeito da escrita ‘inadequada’ aos padrões formais do português culto. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), o professor poderia aproveitar a variação na fala dos alunos para conscientizá-los quanto às diferenças sociolinguísticas e fornecê-los a variante adequada aos estilos monitorados da linguagem em público, seja oral ou escrita.

Questionamos ainda se acham *importante o estudo da variação linguística? Justifique*, os alunos *responderam* que,

Sim, sabermos como se fala em cada região, saber a diferença que há em cada maneira de falar, e saber respeitar e também não ter nenhum preconceito linguístico. Isso tudo é muito interessante e estudar esse tema foi uma ótima experiência. (Bo1F).

Porque a gente aprende a escrever adequadamente como se deve escrever o português correto. (Co2M).

Sim, pois através dela conhecemos outros modos de falar. (Bo3F).

Sim, com esse conhecimento nós adquirimos uma nova forma de ver o mundo, respeitando as pessoas e seus mais variados jeitos de falar e nos adaptamos a eles (Do1M).

Como notamos nas falas dos alunos, mesmo sabendo sobre o tema variação, ainda convivem com o preconceito linguístico dentro da escola, principalmente, os alunos do interior de Cametá, que possuem uma linguagem mais regional, típica da comunidade a que pertencem. Cabe à escola, portanto, conscientizar os alunos sobre o respeito à diversidade linguística existente no nosso meio social.

A professora de língua portuguesa, que atua na escola, foi indagada se *a variação linguística fazia parte do conteúdo programático de sua disciplina* e nos disse acerca disso que

É realizado na escola dentro e fora das salas de aula, sempre nas aulas de língua Portuguesa, através de atividades diversas, principalmente as orais, em que primamos pelo combate ao preconceito linguístico, esclarecendo as diferenças da língua e a importância do respeito, bem como a importância da adequação desta linguagem para melhor inserção deste aluno no social. (Professora LP).

Ao entrevistarmos a professora tínhamos como objetivo sabermos sobre as discriminações linguísticas presentes em sala de aula e como a professora aborda as variações linguísticas e intervéem pedagogicamente, quando se depara com alunos que sofrem preconceito linguístico e/ou apresentam linguagem não padrão tanto na oralidade quanto na escrita.

Para a professora, que identifica a presença de preconceito linguístico na escola, e aponta serem os alunos do interior da cidade de Cametá, os quais mais sofrem preconceito, a variação linguística é trabalhada em sala de aula, por meio de diversas atividades, que procuram combater o estigma. Assim, percebemos que a professora faz um trabalho para o combate ao preconceito linguístico, mostrando a importância do respeito às diversidades da língua. Também perguntamos se os alunos apresentam variação linguística na escrita e se há trabalho pedagógico para minimizar essa diferença. Para a professora

Devido a maioria dos alunos serem da zona rural, sempre apresentam esta variação na oralidade e reportada para a escrita e o diálogo e reescritura de textos são importantes para minimizar tal situação. Uma vez eles entendendo que precisam escrever “correto” em algumas situações mais formais, fica mais fácil obedecerem. (Professora LP).

Geraldi (1996) sinaliza para os professores de língua portuguesa a importância de ensinar a norma padrão sem que isso signifique depreciar sua linguagem familiar.

Cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o

domínio de uma outra forma de falar o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper o bloqueio de acesso ao poder e a linguagem é um de seus caminhos (GERALDI, 1996, p. 163).

Desse modo, é importante que o professor oportunize aos alunos as mais variadas formas de acesso à língua culta, utilizada em público, assim como o respeito a essa diversidade para se evitar o constrangimento ao educando. Cabe, portanto, ao professor conscientizar o respeito entre os colegas de sala de aula, principalmente por se tratar de alunos que vêm de várias localidades do município de Cametá. Perguntamos ainda a professora, *de que maneira é utilizado o livro didático para trabalhar com a temática variação, e como resposta constatamos que,*

O livro didático, na verdade, pouco completa no estudo desta temática, senão pelo conteúdo e raros textos mostrados, próprios da variação. Então, o importante é trabalhar com dinâmicas variadas, usar realidades, diálogos, reescritura; promover a situação do respeito, etc. (Professora LP).

E por fim, questionamos a professora, de acordo com sua visão, *o que gera o preconceito linguístico e de que maneira pode ser combatido.* A professora respondeu que é “O fato de a pessoa ser egoísta e imaginar que somente o que ela faz está correto e, principalmente, a falta de informação pois ninguém fala errado, mas diferente e por isso, todos merecem respeito. (Professora LP). Acrescentando ainda, o professor, que o preconceito

Pode e deve ser combatido, sim, e o professor de língua portuguesa tem um papel importante neste processo visto que pode e deve esclarecer acerca destas diferenças e adequações necessárias no dia a dia. Deve, também, promover o respeito no que diz respeito às falas dos alunos e, desta forma, cada um irá conduzir sua fala e escrita conforme suas necessidades específicas. (Professora LP).

De modo geral, percebemos que há sim preocupação por parte da professora em incorporar os estudos da variação linguística na sala de aula, e conseqüentemente, de combater o preconceito linguístico. Porém, percebemos que os métodos adotados no pro-

cesso do ensino não têm contribuído significativamente para esclarecer tais diferenças, pois não há intervenção pedagógica que vise a minimizar a variação Linguística na escrita dos alunos. Isso pode ser confirmado quando somente a professora grita para corrigir o erro do educando; chamando a atenção de maneira constrangedora pelo jeito da escrita mal sucedida. Isso confirma a primeira hipótese levantada neste trabalho de que o preconceito linguístico existe porque não há intervenção pedagógica que vise a minimizar a variação linguística observada na escrita dos alunos do Ensino Médio.

Os educadores precisam repensar suas práticas pedagógicas e métodos de ensino; proporcionar aos alunos a conscientização da diversidade linguística e das situações comunicativas que participam enquanto falantes, pois somente, assim, poderá monitorar seu próprio estilo, e adequar a linguagem às interações sociais permeadas por ela.

Análise do livro didático utilizado na Escola Júlia Passarinho

E com o objetivo de verificar o tratamento dado à variação no livro didático utilizado pela escola observada, selecionamos como fonte de análise, para um estudo descritivo-documental, a obra “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, editado e publicado em 2016 de autoria de Cereja (2016), Viana (2016) e Codenhoto (2016), direcionado ao ensino Médio. Realizamos uma leitura prévia dos três volumes, a qual nos possibilitou identificar as seções referentes à exploração da temática, e realizar os recortes necessários para as análises.

Ao analisar o volume 01 da obra, observamos o tratamento das variações linguísticas, apenas no capítulo 02, na seção *Língua e Linguagem*. Porém, a variação linguística parece servir apenas para corrigir os chamados “erros de português”, como o observado na figura 01.

Como podemos observar, esse texto ‘Vozes da seca’³ apresenta uma gama de possibilidades de exploração das variedades linguísticas (diferenças entre modalidade oral e escrita — [douto/doutor]; linguagem formal e informal; relação entre língua e sociedade).

³ A canção Vozes da Seca é dos autores nordestinos, Luiz Gonzaga e Zedantas.

Figura 1: Recorte do Livro Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, Volume 1

LÍNGUA E LINGUAGEM

Variedades linguísticas

FOCO NO TEXTO

Leia os seguintes versos de uma canção de Luís Gonzaga e Zé Dantas.

.....

Vozes da seca

Seu doutô os nordestino têm muita gratidão
Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão
Mas doutô uma esmola a um homem qui é são
Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão
Ê por isso que pidimo proteção a vosmicê
Home pur nós escuido para as rédias do pudê
Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê
Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê
Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage
Livre assim nós da ismola, que no fim dessa estiage
Lhe pagamo intê os juru sem gastar nossa corage
Se o doutô fizer assim salva o povo do sertão
Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!
Nunca mais nós pensa em seca, vai dá tudo nesse chão
Como vê nosso distino mercê tem na vossa mão

(Disponível em: http://www.luizluagonzaga.mus.br/index.php?option=com_content&task=view&id=180&Itemid=103. Acesso em: 20/5/2015.
© Universal Music Publishing MGB Brasil Ltda.)

Fonte: Cereja, Viana e Codenhoto (2016, v. 1, p. 48).

Todavia, percebemos que não há o interesse de demonstrar isso, pois o conteúdo do texto literário, não oportuniza a reflexão sobre a variação linguísticas existente, e o texto é usado como um mero pretexto para aprendizagem gramatical ou metalinguística. Isso é constatado em atividades propostas pelo livro como a da figura 2, com questões voltados para a legitimação da norma padrão, exemplo a letra **a** da questão 5, que pede a reescrita dos três primeiros versos do texto, de acordo com as regras da norma padrão.

Figura 2: Atividade do Livro Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, Volume 1

6. Releia as orações:

.....
"os nordestino têm muita gratidão"
"pidimo proteção a vosmicê"
"nunca mais nós pensa em seca"
.....



- a. Reescreva as orações segundo as regras da norma-padrão escrita.
 - b. Discuta com os colegas e o professor: Quais são as diferenças entre a forma original e a forma das orações conforme a norma-padrão?
 - c. Observe a concordância entre o sujeito e o verbo em cada oração. Há uma regra comum para as três? Explique como ela é feita em cada uma.
7. Observe os seguintes pares de ocorrências: *por / pur*, *qui / lhe*, *esmola / ismola*, *sem gastar / vai dá*.
- a. Em cada um dos pares de ocorrências, uma é grafada segundo a norma-padrão. Indique as ocorrências que seguem a norma e reescreva corretamente as que não seguem.
 - b. Levante hipóteses: O que levou à escrita dessas palavras de uma maneira diferente da prescrita pela norma ortográfica?
8. Por ser letra de canção, o texto em estudo circula principalmente por via oral, isto é, ele é mais cantado e ouvido do que escrito e lido. Com base nesse fato e nas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:
- a. As grafias e as construções que, no texto, estão em desacordo com a norma-padrão devem ser vistas como um problema? Justifique sua resposta.
 - b. Por que há oscilações entre ocorrências semelhantes, como *por* e "*pur*", "*qui*" e *lhe*, *esmola* e "*ismola*", *gastar* e "*dá*"?

Fonte: Cereja, Viana e Codenhoto (2016, v.1, p. 50)

Exercícios como esse não são suficientes para levar o aluno a compreender as diversidades linguísticas. Nessa atividade, o aluno é solicitado a reescritura de frases e trechos que não se encontram de acordo com a norma padrão (virtual). Isso não contribui para o aluno refletir sobre o funcionamento da língua, e em conhecer e respeitar outras variedades linguísticas não legitimadas pela escola, apenas reafirma a existência de uma única variedade como legítima e a qual ele deve apreender. Então, o professor de Língua Portuguesa deve utilizar estratégias de conscientização da heterogeneidade linguística que constitui nossa sociedade.

Dionísio (2005, p. 82) afirma que a atividade de reescritura "parece ser a mais solicitada quando o assunto é variação linguística ou apenas quando o texto traz ocorrências de variação". Logo, a atividade da figura 2 não contempla de maneira correta o estudo da variação linguística.

Em relação ao volume 02 da obra, não identificamos seções específicas relacionadas ao tratamento da variação linguística.

Mas, encontramos pontos importantes relacionados ao emprego dos pronomes pessoais, e usos das formas pronominais na variedade linguística do português brasileiro informal. Como podemos constatar na figura 3, com alguns exercícios em que é solicitado ao estudante a reescrita de frases e trechos que não se encontram de acordo com a variedade padrão.

Figura 3: Atividade do Livro Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, Volume 2

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 7 a 9.

A GENTE
A GENTE
A GENTE
A GENTE
ESPIRITO VALORIZANDO O BEM
GENTE.

A Prefeitura de Jacareí promove o projeto de valorização do patrimônio cultural e ambiental da sua cidade por meio de intervenções artísticas em sua infraestrutura, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos e promover o desenvolvimento econômico local. Para isso, convidamos você a ajudar nessa missão que faz parte do nosso planejamento de cidade.

JACAREÍ

7. O enunciado principal do anúncio destaca reiteradamente uma forma pronominal.
 a. Qual é essa forma pronominal? Dê a classificação dela.
 b. Qual é a particularidade do emprego dessa forma no português brasileiro atual? Explique.
 c. Qual efeito o uso do termo *gente* produz no anúncio?

8. Releia a frase: "A gente investe na nossa cultura".
 a. A quem se referem as formas *a gente* e *nossa*?
 b. Reescreva a frase, mantendo seu sentido e utilizando apenas pronomes da 1ª pessoa do plural.
 c. Reescreva a frase, mantendo seu sentido e utilizando pronomes exclusivamente da 3ª pessoa do singular.
 d. Levante hipóteses: O que explica a opção do anunciante pela construção que utilizou?

9. Releia os seguintes trechos, extraídos do enunciado da parte inferior do anúncio.

 "começa com a valorização do seu povo"
 "investe na modernização da sua infraestrutura"
 "na manutenção das suas belezas naturais"

 a. Levante hipóteses: Quem é o público-alvo do anúncio?
 b. Quais formas pronominais aparecem nos trechos? Classifique-as.
 c. Qual efeito de sentido o emprego dessas formas constrói no anúncio?

144 UNIDADE 2 O TEMPO DE CADA UM

Fonte: Cereja, Viana e Codenhoto (2016, v.2, p. 144).

Como podemos notar, essa atividade também solicita a reescrita de frases, e por isso, fica evidente quanto à preferência pelas formas padrão da língua, ao solicitar que o aluno reescreva a frase trocando a forma pronominal 'a gente', pelas formas 'nós e ele'. Contudo, ainda que essa atividade permita ao educando a observação das alterações relacionadas às variedades padrão e não

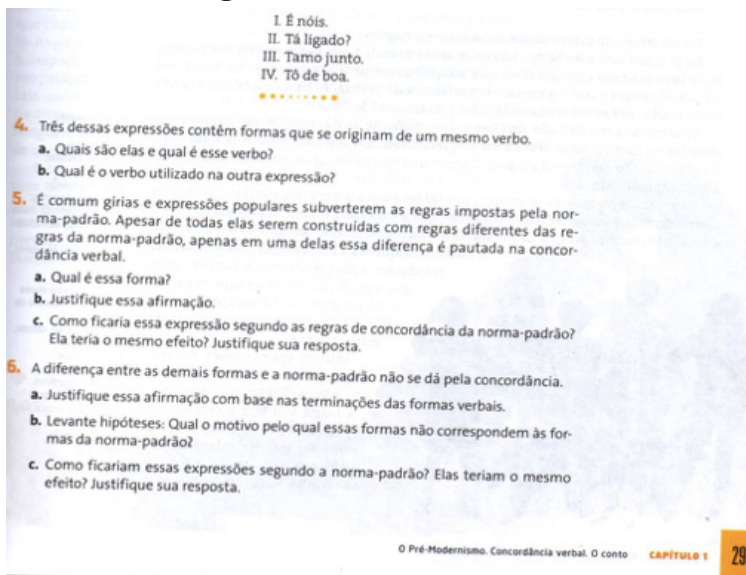
padrão da língua, não propiciam uma reescritura acompanhada de reflexões sistematizados sobre a problemática. Todavia, convém ressaltar que esse exercício apresenta avanços, ainda que timidamente, em relação a explicitação do real funcionamento da língua, quando utiliza, por exemplo, um texto que circula socialmente, e é de domínio público da linguagem, para o trabalho com a variação linguística. Isso, se bem trabalhado, poderia oportunizar a reflexão sobre as diferentes normas que a língua possui como “a gente e nós” enquanto forma comunicativa. Entretanto, não é aprofundado o uso e a reflexão sobre tais formas, quando a atividade deixa de envolver o gênero textual que está sendo trabalhado ‘anúncio publicitário’, o que justificaria o uso adequado da variante linguística ‘a gente’ na primeira pessoa do plural.

Para agravar mais a falta de reflexão sobre a variação linguística, o item ‘b’ da 8 questão solicita que se reescreva a frase utilizando “apenas” um pronome da 1ª pessoa do plural, deixando implícito que somente o nós fosse pronome pessoal e o ‘a gente’ não pudesse ser utilizado nesse gênero textual que aceita pela sua função social de letramento tanto linguagem formal quanto informal.

Sabemos que na sala de aula, como qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua. E a melhor maneira de inserir essa diversidade linguística existente no Brasil, é através do livro didático, pois o livro didático funciona como um instrumento para se trabalhar a variação linguística. Muitas vezes, o livro didático (LD) é o único material de apoio do professor e acesso do aluno, e, por vezes, toma as informações ali contidas como uma verdade universal, inquestionável. Se isso ocorre, nada mais apropriado do que tornar o material escolar o mais adequado possível para contribuir na formação do aluno. Porém, o que vimos na maioria das vezes é que o LD não contempla a variação linguística em seus conteúdos.

No volume 3, também não encontramos seções específicas relacionadas ao tratamento da variação linguística. Apesar disso, nos deparamos novamente com alguns exercícios em que é solicitado a reescritura de frases e trechos que não se encontram de acordo com a variedade padrão, conforme podemos verificar na figura 4. Destacamos que atividades de *reescritura* são bastante comuns em LD de Língua Portuguesa.

Figura 4: Atividade do Livro Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, Volume 3



Fonte: Cereja, Viana e Codenhoto (2016, v.3, p. 29).

Como podemos observar nessa atividade há expressões e palavras muito comuns na variedade popular, apreendidas no nosso dia a dia. Porém, percebemos que é solicitado ao aluno a reescrita da frase para a variedade padrão, novamente deixando de valorizar a variedade popular e não permitindo que o aluno reflita sobre a diversidade linguística, existente em sua comunidade de fala. Na questão 5, fica evidente o direcionamento das questões voltados para a legitimação da norma-padrão, que pede para o aluno direcionar seu olhar somente para o estudo das regras da norma-padrão, não contribuindo com reflexões acerca do funcionamento da língua.

De modo geral, o que percebemos é que não há o trabalho com a variação linguística no livro didático utilizado pela escola, pois os conteúdos e atividades estão voltados para a norma padrão da língua, e isso acaba acarretando dificuldade aos discentes de compreenderem o funcionamento de sua língua materna, o qual permite e autoriza, dependendo do contexto de interação social, diferentes formas linguísticas. E por isso, não contribui no combate ao

preconceito linguístico, e não proporciona uma reflexão sobre as diversidades linguísticas.

Vimos também, que o livro didático pouco contempla o estudo dessa temática, e por isso, retiramos apenas alguns trechos dele para mostrar que não há tratamento da variação linguística, na medida em que não há atividades de cunho epilinguísticas, apenas metalinguísticas, classificatórias direcionadas somente à conteúdos gramaticais, como constatamos na análise do livro didático desta instituição da rede regular de Ensino Médio, confirmando assim a nossa segunda hipótese, que livro didático não contempla de forma adequada o estudo da variação porque não oportuniza o educando a reflexão sobre os usos da língua. Sendo assim, podemos dizer que os professores de língua portuguesa precisam utilizar de estratégias para a conscientização da *diferença* e garantir aos seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, bem como propor atividades de reflexão linguística sobre esses diversos usos.

Sugestões de atividades linguísticas para trabalhar a variação linguística e eliminação do preconceito linguístico

Com o intuito de colaborar com o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa na escola, elaboramos sugestões de atividades de análise linguísticas para os alunos do Ensino Médio sobre a variação linguística e o preconceito linguístico, a fim de se conscientizar sobre o respeito a diversidade linguística, e combater o preconceito linguístico.

As atividades foram organizadas a partir da leitura e interpretação de textos e atividades encontrados no livro didático da própria instituição, e que não contemplaram de maneira adequada o estudo da variação linguística. Por isso, propomos atividades de reflexão linguística, por meio da análise linguística (metalinguística e epilinguística) que possa amenizar esses problemas. Nessa perspectiva, tais atividades poderão ajudar tanto os alunos quanto os professores para que uma reflexão sobre o uso da norma culta da língua portuguesa, e como para garantir o respeito à diversidade linguística, pois como destaca os PCN de língua portuguesa (1998) é necessário darmos ao aluno condições para ele ampliar o domínio de sua competência comunicativa.

A análise linguística procede das atividades linguísticas que se referem ao uso da linguagem, e as atividades epilinguísticas antecedem as metalinguísticas. Ao definirmos essas propostas pedagógicas, pretendemos desenvolver prática de leitura que contemplem algumas variedades para aos alunos do Ensino Médio, a partir de atividades de análise linguísticas. De acordo com os PCN de língua portuguesa, “aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão” (BRASIL, 1998, p. 27).

Nesse sentido, o professor deve planejar suas atividades com textos que estimulem seus alunos a compreenderem o funcionamento da sua própria língua. Todas as atividades foram reformuladas a partir do livro didático utilizado pela instituição, para uma atividade linguística (metalinguística e epilinguística).

Atividade I - Essa atividade parte da leitura de um pequeno texto “Vozes da seca” uma canção de Luís Gonzaga e Zé Dantas, encontrado no Livro didático de William Cereja, Viana, e Codephoto (2016).

1. Leia os versos da canção de Luís Gonzaga e Zé Dantas e responda as questões abaixo:

LÍNGUA E LINGUAGEM

Variedades linguísticas

FOCO NO TEXTO

Leia os seguintes versos de uma canção de Luís Gonzaga e Zé Dantas.

Vozes da seca

Seu doutô os nordestino têm muita gratidão
Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão
Mas doutô uma esmola a um homem qui é são
Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão
Ê por isso que pidimo proteção a vosmicê
Home pur nós escuído para as rédias do pudê
Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê
Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê
Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage
Livre assim nós da ismola, que no fim dessa estiage
Lhe pagamo intê os juru sem gastar nossa corage
Se o doutô fizer assim salva o povo do sertão
Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!
Nunca mais nós pensa em seca, vai dá tudo nesse chão
Como vê nosso distino mercê tem na vossa mão

[Disponível em: http://www.luizluagonzaga.mus.br/index.php?option=com_content&task=view&id=180&Itemid=103. Acesso em: 20/5/2015. © Universal Music Publishing MCB Brazil Ltda.]

- a) Quais palavras estão em variações linguísticas, isto é, que apresentam outras formas para além daquela que está na gramática e nos livros didáticos, mas que funcionam para comunicação diária? Faça um levantamento no texto.
- b) Há outras formas de escrita para as palavras ‘doutô, home, cumida, ismola’ que você conheça ou tenha ouvido falar? Dê exemplos.
- c) Pesquise no dicionário as palavras encontradas no texto e verifique se a sequência ortográfica condiz com a forma identificada no texto. Coloque ao lado de cada palavra pesquisada a forma encontrada no dicionário e observe as diferenças entre elas.
- d) Essas variações são adequadas a um contexto formal da escrita, como por exemplo, uma apresentação de seminário ou a escrita de carta argumentativa? O que você pensa sobre isso?
- e) Os estudantes devem manter um estilo cuidadoso e formal na sua escrita? Por quê?
- f) Quais os traços sociais dos falantes de formas linguísticas como “doutô, home, cumida, ismola”? Na região em que você mora os moradores utilizam tais formas linguísticas?
- g) A partir da leitura desse texto, escreva um texto relatando uma experiência de discriminação motivada pelo uso de variações linguísticas do seu cotidiano?



2. No Brasil todas as pessoas falam da mesma forma sempre?

3. Assista ao vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uSzZ5vl45hI> e conheça melhor sobre os “SOTAQUES DO BRASIL (apresentado no Jornal Hoje da Globo).

4. Será que o modo como falamos revela o local onde nascemos ou moramos? Explique?

Atividade II

Leia a seguir algumas expressões populares e responda as questões.

- 
- I. É nóis.
 - II. Tá ligado?
 - III. Tamo junto.
 - IV. Tô de boa.
- 

- a) Sobre as palavras destacadas ‘É nóis, Tá ligado, Tamo junto, Tô de boa’ estão adequadas a qualquer situação de comunicação escrita? Se não, a que situações interativas mais se adequam. Justifique sua resposta.
- b) Que explicação poderíamos dar para o fato do autor ter escrito ‘nóis’ em vez de ‘nós’. O que você pensa sobre isso?
- c) Esse modo de falar o ‘É nóis, Tá ligado, Tamo junto, Tô de boa’ é comum entre você e seus colegas? O que você pensa sobre isso?
- d) Você fala ‘É nóis, Tá ligado, Tamo junto, Tô de boa’, e já foi repreendido por utilizar essas expressões em algum momento? Quem repreendeu? Em que situação?
- e) Os estudantes devem manter sempre um estilo cuidadoso e formal na sua escrita? Por quê?

Atividade III

Leia o anúncio a seguir e responda as questões.

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 7 a 9.

Prefeitura de Jacaré

A GENTE
TRABALHA PELO DESENVOLVIMENTO.

A GENTE
GRIA NOVAS OPORTUNIDADES.

A GENTE
INVESTI NA NOSSA CULTURA.

ENSIM, VALORIZAMOS O QUE
JACARÉ TEM DE MAIS IMPORTANTE.

GENTE.

A Prefeitura de Jacaré sabe que o futuro da cidade começa com a valorização do seu povo. Por isso, investe na modernização da sua infraestrutura, na manutenção das suas belezas naturais, assim como trabalha para levar mais oportunidades para todos. Invista você também em Jacaré. Uma cidade que fica cada dia melhor e que nunca pára de crescer.

JACARÉ
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

- a) Há outra forma de escrita para a palavra ‘a gente’? Dê exemplos.
- b) Seguindo a questão ‘a’, qual das formas ortográficas você usaria na escrita? E por quê?

- c) Que explicação poderíamos dar pela opção do anunciante ter utilizado ‘a gente’ em vez de ‘nós’. Levante hipóteses.
- d) O gênero anúncio publicitário aceita linguagem informal? Por quê?
- e) Você acredita que essa forma de falar estaria adequada a qualquer situação de comunicação escrita? Justifique.
- f) Os estudantes devem manter sempre um estilo cuidadoso e formal na sua escrita? Por quê?
- g) O que você pensa sobre esse modo de falar? Justifique.

Com a elaboração dessas atividades, esperamos levar os alunos à reflexão sobre a língua por meio do estudo da variação linguística. Assim, os alunos poderão refletir, observar e comparar as diferenças nas atividades epilinguísticas. A atividade linguística deve valorizar também a linguagem popular que está presente na realidade dos educandos, mostrando que há diversidade de uso na língua, evitando assim toda forma preconceituosa da língua. Em razão disso, daí a importância de atividades linguísticas como essas, para que atitudes preconceituosas sejam seriamente combatidas, começando na/pela escola, como orientam os PCNs (1997), estabelecendo na comunidade escolar, um contexto em que o respeito reina. Além do mais, o texto de Luiz Gonzaga, um grande representante da música de raízes, possibilita ao estudante conhecer a cultura do povo dos sertões do Brasil.

Em suma, podemos afirmar que as atividades de análise linguística são importantes para ensino da língua Portuguesa, uma vez que essas atividades são mecanismos de reflexão sobre a língua. Assim, a análise linguística deve favorecer uma metodologia que vise também à perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua. Para o PCN (1997) a análise linguística refere-se às atividades que se pode classificar em epilinguística e metalinguística. Nesse contexto, podemos dizer, que a análise linguística é uma nova forma de se ensinar a língua portuguesa, tirando o foco do ensino da Gramática Normativa de forma descontextualizada, pois a reflexão é fundamental para o exercício da cidadania. De forma geral, pretendemos com essas atividades levar os alunos a analisarem, discutirem e compartilharem essas reflexões sobre a língua, objetivo este que constituirá como uma das finalidades do nosso trabalho.

Considerações finais

Nesta pesquisa, refletimos sobre o preconceito linguístico diante dos chamados “erros de português”, a partir de diálogos com alunos e professores de uma escola estadual do Município de Cametá, assim como analisamos o tratamento da variação linguística em um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Ademais, elaboramos propostas de atividades de análises linguísticas para levar o educando a refletir sobre o funcionamento da língua materna.

Em relação ao questionário, mediante ao posicionamento dos alunos e professora, nos permitiu concluir que há o preconceito linguístico na instituição de ensino, escola campo em que efetuamos a pesquisa, mesmo os alunos tendo conhecimento sobre a temática, bem como os professores sabem da importância pelo combate ao preconceito linguístico. Porém, esses métodos de ensino não têm contribuído significativamente para esclarecer as diferenças.

Constatamos também que não há intervenção pedagógica que vise minimizar a variação linguística na escrita, já o professor grita para corrigir o erro do educando, chamando a atenção de maneira constrangedora pelo jeito da escrita mal sucedida, confirmando assim a primeira hipótese levantada neste trabalho, que o preconceito linguístico existe porque não há intervenção pedagógica que vise minimizar a variação linguística observada na escrita dos alunos do Ensino Médio. Portanto, os educadores precisam propor atividades de análise linguística que propiciem a reflexão sobre os usos da língua, e repensar em suas práticas pedagógicas, para que o aluno tenha a consciência do uso que faz da língua, e poderá então monitorar seu próprio estilo, e assim se adequar às diversas situações de comunicação e respeitar as diversidades existentes na nossa língua.

No que se refere à análise do livro didático utilizado pela instituição, constatamos que o livro didático português contemporâneo não foge ao que estamos acostumados a observar no ensino de língua portuguesa. Nos dados encontramos ainda poucas abordagens sobre o tratamento da variação, e quando trabalhada sempre estavam voltados para as normas padrão, confirmando assim a nossa segunda hipótese, que livro didático não contempla de forma adequada o estudo da variação porque não oportuniza ao educando a

reflexão sobre os usos da língua. Sendo assim, podemos dizer aos professores de língua portuguesa que precisam utilizar estratégias para a conscientização da *diferença* e garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos, bem como propor atividades de reflexão linguística sobre esses diversos usos. Por meio das atividades de análises linguísticas, poderemos contribuir para que esses alunos reflitam sobre o funcionamento da língua materna. Além disso, os alunos poderão, observar e comparar as diferenças nas atividades epilinguística.

Em síntese, com este trabalho, tivemos a oportunidade de ter um olhar mais sensível aos saberes dos educandos, procurando maneiras de colaborar com o estudo da variação linguística e o combate ao preconceito linguístico, e nos ajudou a refletir e repensar as práticas docentes. De modo geral, esperamos ter colaborado para um ensino que garanta a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos. A realização deste trabalho possibilitou também o conhecimento desse universo da variação e preconceito linguístico, e a respeitar ainda mais cada fala, sotaque, e cada variação existente em nosso meio social.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BELINI, R. G. de Carvalho; SOUZA, M. M. F. *A Variação Linguística no livro didático: um olhar sob a perspectiva Sociolinguística*.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

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

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

CEREJA, William Roberto. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, vol.1. São Paulo: Sariva, 2016a.

_____. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, vol.2. São Paulo: Saraiva, 2016b.

_____. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, vol.3. São Paulo: Saraiva, 2016c.

DIONÍSIO, A. P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala um estudo sociolinguístico do diálogo da literatura brasileira*. 6. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1987.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. *Marcadores conversacionais: Um estudo sobre os Marcadores “Parente” e “-Que tá?- Tá bom” no município de Cametá/PA*. Cametá, PA, 2003. (Coleção Novo Tempo Cabano; 2)

SOARES, Bruna Isis da Silva. *O tratamento da variação linguística no livro didático Diálogo*. João Pessoa, 2014.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

Apêndice

Apêndice A — questionário sobre o tema variação linguística aplicada aos alunos

Escola:

Nome:

Série:

Olá tudo bem?

Gostaria que vocês participassem de minha pesquisa sobre a variação Linguística no Livro didático, é rápido juro, vocês só precisam responder as perguntas abaixo.

Desde já, agradeço a todos pela contribuição que com certeza é muito valiosa para a minha pesquisa.

1. Se conheciam o que é variação linguística e já tinham estudado esse tema no livro didático?
2. Se eles já haviam sofrido e/ou visto alguém sofrer preconceito linguístico?
3. Na frase “eu vu armuça”. Para você, essa frase esta correta ou errada? Por quê?
4. Quando você utiliza variação linguística na escrita de que forma é trabalhada essa questão pelo professor?
5. Se acham importante o estudo da variação linguística? Justifique.

Apêndice B — Questionário sobre o tema variação linguística aplicada a professora

Escola:

Professor:

Olá tudo bem?

Gostaria que vocês participassem de minha pesquisa sobre a variação Linguística no Livro didático, é rápido juro, vocês só precisam responder as perguntas abaixo.

Desde já, agradeço a todos pela contribuição que com certeza é muito valiosa para a minha pesquisa.

1. A variação linguística faz parte do conteúdo programático da escola, de que maneira é feito esse trabalho com os alunos?
2. Os alunos apresentam variação linguística na escrita, que trabalho pedagógico é feito para minimizar essa diferença?
3. De que maneira é utilizado o livro didático para trabalhar com a temática variação?
4. Para você o que gera o preconceito linguístico e de que maneira pode ser combatido?



6

Estratégias interrogativas em perguntas escritas elaboradas por alunos do Ensino Fundamental de Mocajuba

Fernando Luiz Pompeu Varela
Jorge Domingues Lopes

Resumo

Investigamos as construções de perguntas escritas pelos alunos do Ensino Fundamental maior, da E.M.E.F. Profa. Regina Sabá Costa, na cidade de Mocajuba (PA), com o objetivo de verificar que estratégias interrogativas esses estudantes, enquanto escreventes, constroem ao elaborarem perguntas e saber o que eles ainda precisam conhecer sobre essas construções em um contexto de ensino e aprendizagem do português língua materna, no Ensino Fundamental. Para tanto, coletamos 365 perguntas escritas, obtidos por meio de uma atividade em sala de aula, cuja situação enunciativa se deu com elaboração pelos alunos de perguntas dirigidas ao personagem Hulk, estabelecendo um contexto de interação entre enunciador (o aluno/escrevente) e enunciatário (o personagem/destinatário). Como resultados, percebemos que há um uso recorrente de uma única categoria morfossintática para direcionar o sentido das perguntas em uma mesma posição, caracterizada pela forma *Qu*, além disso, há ausência frequente da aplicação da pontuação interrogativa, e que, para o âmbito da utilização desses elementos em contextos de ensino da escrita, havendo necessidade de buscar desenvolver nesses indivíduos ainda mais essas habilidades.

Palavras-chave

Português Língua Materna. Estratégias interrogativas. Educação Básica.

Introdução

O sujeito, enquanto locutor, elabora formas peculiares de frases, conforme os contextos situacionais da interação, a fim de estabelecer o diálogo com o interlocutor e que contemplem as informações buscadas por ele na conversação. Essa capacidade linguística reflete “[...] as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [oral e/ou escrito] [...] pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Se, na fala, em diversas situações do cotidiano, esse indivíduo pode utilizar perguntas para aqueles fins e, dessa forma, realizar determinadas estratégias sintáticas para as realizar (SANTOS; ARAUJO; FREITAG, 2012), o uso dessas estratégias desempenha um papel relevante para a comunicação verbal. Por meio delas, o locutor solicita informações ao interlocutor (SANTOS; ARAUJO; FREITAG, 2012; FERREIRA; ABREU, 2014; FONTES, 2012), e essa necessidade demanda desses procedimentos comunicativos, convencionados nas relações sociais e que, também, devem estar correlacionados às competências discursivas aprendidas sobre a língua na escola.

Por outro lado, em termos de escrita, aquelas formas de enunciados produzidas pelo falante perdem o tom frasal (CÂMARA JR., 1989, p. 167), elemento fundamental na realização e percepção de determinadas estruturas linguísticas na fala, como as interrogativas, que, na escrita, passam a ser compreendidas pelo leitor como uma pergunta, basicamente, acessada por meio de conhecimentos normativos específicos dessa modalidade de frase, principalmente, pela combinação adequada dos vocábulos, regras de estruturação sintática e pontuação.

Nesse contexto, entende-se que a língua escrita consiste, em grande medida, de uma transposição do discurso falado, resul-

tando em novas condições do funcionamento da linguagem. Daí a necessidade de uma técnica, um conjunto normalizado e generalizado, para a aquisição da língua materna escrita (CÂMARA JR, 1989, p. 167-168), que permita ao sujeito desenvolver um conjunto de habilidades discursivas via ensino escolar.

Em relação a isso, há normas que devem garantir as demandas de aprendizagem dos educandos, estabelecidas por meio de diretrizes e parâmetros de como deve ser conduzido o ensino no âmbito escolar. Nesse sentido, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escrita é uma linguagem que deve ser apropriada pelo aluno para ampliar suas possibilidades de participação da cultura letrada, à construção de conhecimentos (inclusive escolares) e para o envolvimento com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 87).

Tratando-se, especificamente, do ensino da língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, já propunham a articulação entre aluno, língua e ensino, na qual o aluno é aquele que deve agir sobre a língua, objeto do conhecimento, nas modalidades falada e escrita, tendo o ensino como principal mediador no desenvolvimento das competências.

Logo, é necessário investigar até que ponto a capacidade de perguntar e de utilizar determinadas estratégias interrogativas, que constituem um fato linguístico-discursivo, são objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de português e em que medida os educandos conseguem compreender e utilizar diferentes formas de orações/construções dessa natureza por meio da escrita?

Acerca dessa problemática, é possível que, no âmbito do ensino, haja pouca sistematização que desenvolva as habilidades para que os alunos possam elaborar perguntas. Essas aparecem nos manuais didáticos apenas como uma tarefa de produção sem que sejam trabalhadas de maneira planejada. A entrevista é um dos únicos gêneros dessa natureza presentes no do material didático.

O estudo de Magalhães, Silva e Oliveira (2012) sobre o gênero entrevista nos livros do Ensino Fundamental constata a escassez no trabalho planejado e sistemático desse gênero e de atividades desse caráter. Os autores afirmam que há exercícios que solicitam do aluno a tarefa de elaborar perguntas, aplicar questionários, realizar enquetes, etc., ao passo que a entrevista em si não contempla a preparação prévia para a construção e realização desse gênero.

Por essa razão, apesar de serem solicitadas aos alunos a elaboração de perguntas, não há nenhuma condução sistematizada de um ensino e aprendizagem que foque no desenvolvimento das estratégias interrogativas para a construção de perguntas, uma vez que são elementos fundamentais para a preparação de uma entrevista e outras atividades desse domínio e também para a ampliação da competência comunicativa ao uso da língua (PEREIRA, 2015, p. 2). Nesse sentido, a BNCC (2017) solicita que sejam desenvolvidas habilidades de elaboração de perguntas por parte do educando, a fim de que, por meio dessas estratégias comunicativas, o sujeito possa aprimorar suas competências discursivas, buscando informações de forma autônoma.

Portanto, o presente trabalho surge da necessidade de se verificar que estruturas interrogativas os alunos, enquanto escreventes, constroem ao elaborarem perguntas sobre determinado objeto e o que ainda precisam saber sobre essas construções em um contexto de ensino e aprendizagem do português, língua materna, no Ensino Fundamental.

Partimos, a princípio, da análise da escrita dos alunos, pois, através delas é possível avaliar que estratégias sintático-discursivas interrogativas eles são capazes de construir durante esse processo, ou seja, “[...] aos diversos procedimentos discursivos de que se vale o [escrevente] para fazer uma pergunta” (SANTOS; ARAUJO; FREITAG, 2012, p. 374). Dessa maneira, pressupõe-se que o sujeito, em um contexto de produção escrita, utiliza dos conhecimentos linguísticos de que dispõe acerca da língua, para a elaboração de determinadas estruturas.

Nesse sentido, para a análise, foi constituído um corpus de construções interrogativas produzidas por estudantes do 6.º e do 9.º Ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Regina Sabá Costa¹, do município de Mocajuba (PA), obtido por meio de uma atividade em sala de aula, cuja situação enunciativa se deu com elaboração de perguntas escritas por cada um dos alunos para o personagem Hulk, ilustrado em uma imagem na sala de aula,

¹ A escolha se deu em virtude do período em que se efetuou o início da coleta de dados para essa pesquisa, paralelo ao recesso escolar em Cametá. Por essa razão, não foi possível aplicar a pesquisa na cidade local. Essa, foi realizada na cidade vizinha, Mocajuba, pelo fato de as turmas dessa instituição escolar estavam ainda no período letivo de aulas, antes do recesso paras férias escolares.

configurando o contexto comunicativo entre locutor/escrevente (aluno) e interlocutor/destinatário (personagem). Dessa maneira, foram produzidas as proposições conforme os seus conhecimentos e interpretações acerca da ilustração.

Nesse contexto, foi aplicada a atividade em duas turmas de séries distintas, de modo que, por meio dos resultados obtidos pela análise, acerca do objeto dessa pesquisa, pudessem ser mais abrangentes quanto ao Ensino Fundamental maior, por isso, consideramos como base o 6.º e o 9.º Ano, pois, espera-se que haja uma progressão do aprendizado relacionado aos conhecimentos linguísticos, em particular, a respeito das interrogativas. Dessa forma, foi possível verificar se havia diferenças ou regularidades quanto as construções efetuadas por esses estudantes em situação de escrita para a elaboração das perguntas.

A interrogação na linguagem

O desejo do falante por realizar perguntas estabelece diferentes estratégias sintáticas para a construção dessas sentenças (CASTILHO, 2016), o que resultará em diferentes tipos de frases, como as interrogativas (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 216-217). Segundo Santos, Araujo e Freitag (2012, p. 375), essas estratégias são os diversos procedimentos comunicativos que o locutor adota na interação verbal para realizar as perguntas. Trata-se de construções convencionalizadas que fazem parte da gramática da língua (ARAUJO; FREITAG, 2010, p. 322).

Esse processo se constitui na intenção do locutor de fazer com que o interlocutor corresponda ao que é solicitado, durante o curso da interação. Segundo Searle (2002 *apud* FERREIRA; ABREU, 2014), corresponde às tentativas de o falante levar o ouvinte a fazer algo, como a solicitação de uma resposta às perguntas. Para isso, a prosódia estabelece um papel fundamental na fala, pois é por meio dela que o sujeito molda a forma do enunciado, imprimindo por meio da entoação o sentido sugerido desse tipo de frasal.

Nesse sentido, Ferreira e Abreu (2014, p. 229) destacam a importância de se analisar a entoação, pois, por meio dela, “[...] existirão tipos diferenciados de frases interrogativas, cujas formas tonais dos elementos linguísticos irão corroborar em melodias frasais diferenciadas”. As diferentes formas de prolação da frase im-

plicam nos tipos de interrogativas que serão descritas na próxima seção deste trabalho.

Hengeveld e Mackenzie (2008) afirmam que a ilocução interrogativa corresponde à solicitação de resposta do falante ao ouvinte, na qual uma das funções discursivas é desempenhada pelo uso de uma estrutura interrogativa que serve, especificamente, para função de *pedido de informação* (FONTES, 2012, p. 55).

Essa função, conforme Ali (1964, p. 125 *apud* FERREIRA; ABREU, 2014, p. 229), é o componente discursivo prioritário para o uso de interrogativas, cujo objetivo básico é “[...] o anseio do locutor do texto por indagar seu interlocutor a respeito de algo”.

Por outro lado, é por meio dessas concepções que Mario Perini (2010, p. 123) alerta para o fato de que uma oração interrogativa não é a mesma coisa que uma pergunta. No entanto, essas construções geralmente são utilizadas para realizá-las.

A pergunta, para Lyons (1970 *apud* FONTES, 2012, p. 55), se refere a um dos propósitos que uma estrutura interrogativa pode servir, mas que também se trata de uma função típica de uma oração interrogativa (HALLIDAY, 1994, p. 45 *apud* FONTES, 2012, p. 60). Desse modo, compreende-se que falantes/escreventes utilizam com frequência frases interrogativas para fazer perguntas.

Esse aspecto funcional da língua expressa a intenção de solicitar informações e essas construções frasais vão sempre estar relacionadas com as respostas linguísticas (CHAFE, 1979, p. 323 *apud* FONTES, 2012, p. 57), entendidas por Dik (1997a; 1997b *apud* FONTES, 2012, p. 60), como informações verbais especificadas nas proposições, fornecidas pelo ouvinte.

Sobre essa noção, Halliday (1994 *apud* FONTES, 2012, p. 61) afirma que, para pelo menos um dos interlocutores, a informação léxico-pragmática solicitada está ausente² e trata-se de uma infor-

² Quando trata do uso da interrogativa de conteúdo, o autor apresenta três possibilidades: “o falante pode assumir que a informação (i) não está disponível para ele próprio, mas sim para seu ouvinte, e a interrogativa funciona como um pedido de informação; que (ii) ela está disponível para ele, mas não para seu ouvinte, e a pergunta funciona como uma forma de ativar ou acrescentar um determinado conhecimento na informação pragmática do Ouvinte; por fim, (iii) que está ausente para ambos, falante e ouvinte, sendo a pergunta uma exposição das dúvidas e inquietações do falante, o que coloca o ouvinte no papel de testemunha” (FONTES, 2012, p. 61).

mação nova. Nesse sentido, as interrogativas se correlacionam à ausência de uma informação no estado mental de um dos participantes da interação verbal, provocando uma expressão verbal indiciária de ausência.

Portanto, compreende-se o estudo da interrogação como um ato de fala que se constitui no diálogo, à medida em que as pessoas se dirigem umas às outras com algum propósito comunicativo, basicamente, o de busca por informação, e a menor unidade linguística realizada nesse sentido é a frase. Enquanto o ato se define em um plano mais pragmático de função do discurso, a frase corresponde ao plano textual (AZEREDO, 2010, p. 71 *apud* FERREIRA; ABREU, 2014, p. 218).

O conhecimento das estruturas frasais está, segundo Ferreira e Abreu (2014, p. 12), tradicionalmente, relacionado à sintaxe no estudo da oração. Por outro lado, no plano textual dessas estruturas linguísticas, é possível identificar o posicionamento discursivo dos falantes, as intenções assumidas nos contextos em que eles se encontram, pois tratam-se das “[...] formas cristalizadas, textualmente, dentro do sistema linguístico das categorias frasais” (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 217).

Nesse sentido, o presente trabalho busca verificar, por meio dessas formas cristalizadas, os procedimentos interrogativos utilizados para a construção de perguntas em um contexto da escrita, a fim de saber quais estratégias sintáticas são recorrentes nessa situação, as quais o indivíduo demonstra ao se direcionar ao seu interlocutor, não sendo propriamente em um contexto dialógico entre participantes numa conversa, mas do escrevente para o leitor.

Portanto, para uma descrição das construções dos alunos enquanto produtores de texto escrito, foi necessário o conhecimento das formas interrogativas nesse sentido. Para tanto, apresentamos abordagens sobre a tipologia das estruturas interrogativas do português brasileiro (PB).

Tipologia das interrogativas do PB

As interrogativas são conhecidas por diferentes terminologias, geralmente, de acordo com a forma como são constituídas as frases e o seu funcionamento na língua. Nesse sentido, há perspectivas

que orientam para uma concepção de uso formal dessa modalidade frasal, como as gramáticas normativas da língua, enquanto outros estudos visam descrever os fatos linguísticos envolvidos nesses usos, as variações no caso do Português falado no Brasil.

O resultado disso é a constituição de tipologias que caracterizam os estudos das construções interrogativas em diferentes perspectivas³ da língua, como no campo sintático, prosódico, sociolinguístico, semântico e, também, em contextos maiores como o discurso.

As gramáticas costumam apresentar a forma interrogativa, a princípio, pelo plano da oralidade, uma vez que a prosódia atua como principal elemento na verbalização desse tipo de frase, opondo-a a outros tipos frasais, na qual a análise dos enunciados se dá basicamente por meio da entoação, “[...] cujas formas tonais dos elementos linguísticos irão corroborar em melodias frasais diferenciadas” (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 229). Esse elemento é o que favorece a modalização/ilocução da estrutura sonora interrogativa, diferenciando-a das demais estruturas — a exemplo das declarativas —, a fim de dar condições perceptivas para que o ouvinte possa reconhecê-las.

Outro aspecto comum das interrogativas, abordado pelas gramáticas, é o plano estrutural das ocorrências desse tipo de frase, a partir das formas sintáticas e de algumas palavras que dão a essas estruturas a natureza de uma interrogação.

Portanto, sendo a direção do objetivo desse trabalho ao contexto da modalidade escrita, foca-se nas abordagens teóricas que definem a composição estrutural das formas sintáticas apresentadas pelas gramáticas da língua portuguesa, tanto tradicionais quanto as descritivas.

Perspectiva normativa das interrogativas

Na perspectiva normativa da língua portuguesa, Cunha e Cintra (2008) orientam o uso da frase interrogativa, considerando noções de entoação (elemento prosódico da fala), e definem dois tipos de estruturas interrogativas: a) as *diretas*, que consistem de duas formas de construção (frases sem e iniciadas com advérbios e pronomes interrogativos), e são assinaladas na escrita com ponto

³ Podemos citar os estudos de Perini (2010), Oushiro (2011) e Fontes (2012).

de interrogação (?) no final da frase; b) e as *indiretas*, construídas com o elemento interrogativo, por meio de um período composto, no qual a pergunta é inserida numa oração subordinada, sem marcação de ponto de interrogação na escrita, mas com ponto simples (.) ao final. Por exemplo: *Diga-me como soube disso*.

As interrogativas diretas sem a presença do elemento interrogativo possuem estrutura sintática semelhante à declarativa – *os alunos chegaram tarde* □ *os alunos chegaram tarde?* –, porém, com o traço de interrogação na escrita, o qual implica na forma como deve ser interpretada essa oração. Essas demandam respostas, categoricamente, sim ou não. Já, as construídas com pronomes e advérbios interrogativos caracterizam tanto as construções diretas quanto as indiretas. Os interrogativos são: os pronomes *que*, *quem*, *qual* e *quanto*; e os advérbios *por que* (Causa), *onde* (Lugar), *como* (Modo) e *quando* (Tempo) (CUNHA; CINTRA, 2008).

Segundo Cunha e Cintra (2008), os interrogativos devem ser utilizados no início da oração direta; já nas indiretas, o elemento inicia a pergunta contida no período composto das seguintes maneiras:

Que trabalho estão fazendo?

Diga-me **que** trabalho estão fazendo.

Quem disse tal coisa?

Ignoramos **quem** disse tal coisa.

Qual dos livros preferes?

Não sei **qual** dos livros preferes.

Quantos passageiros desembarcaram?

Pergunte **quantos** passageiros desembarcaram.

Os exemplos acima demonstram o funcionamento dos elementos interrogativos nas duas estruturas que formam esses tipos de frases. Por outro lado, além da estrutura, esses elementos estabelecem determinados valores semânticos de uso. Nesse sentido, abaixo, são definidas as possibilidades para o uso dos pronomes:

Quadro 1: Valores semânticos do uso dos pronomes, segundo Cunha e Cintra (2008)

<p>O pronome interrogativo ‘que’ pode funcionar como Substantivo: para determinar o sentido de “que coisa”:</p> <p>Que tenciona fazer quando sair daqui? (A. Abelaira, TM, 86.)</p> <p>Mas não sei que disse a estrela... (A. Tavares, PC, 9.)</p>
<p>Como Adjetivo: no sentido de “que espécie de”, para determinar pessoas e coisas:</p> <p>Que mal me havia de fazer? (M. Torga, NCM, 47.)</p> <p>Não sei que vento mau turvou de todo o lago. (de Guimaraens, OC, 56.)</p> <p>Quem sois vós, meus irmãos e meus algozes? (A. de Quental, SC, 92.)</p> <p>Sabem, acaso, os vultos, quem vão sendo? (C. Meireles, OP, 320.)</p>
<p>O pronome interrogativo ‘qual’, segundo Cunha e Cintra (2008), tem valor seletivo e se refere a pessoas e coisas, sendo empregado na frase com o verbo ‘ser’ após o pronome.</p> <p>Qual é o hotel, em que rua fica? (U. Tavares Rodrigues, NR, 76.)</p> <p>Padre Manuel perguntou ao escudeiro do comendador qual era a situação de D. Ana Vaz. (C. Castelo Branco, OS, II, 247.)</p>
<p>O interrogativo ‘quanto’ se refere a pessoas e coisas e pode funcionar na estrutura como pronome substantivo ou como pronome adjetivo:</p> <p>Quanto devo? (G. Ramos, A, 167.)</p> <p>Quantas sementes lhe dás tu? (F. Namora, TJ, 158.)</p>

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Conforme os autores, os advérbios interrogativos são empregados para definir determinados valores na frase:

Quadro 2: Valores semânticos do uso dos advérbios interrogativos, segundo Cunha e Cintra (2008)

Para determinar:	Causa: por que?	Lugar: onde?	Modo: como?	Tempo: quando?
Perguntas diretas	Por que não vieste à festa?	Onde está o livro?	Como vais de saúde?	Quando voltas aqui?
Perguntas indiretas	Não sei por que não vieste à festa.	Ignoro onde está o livro.	Dize-me como vais de saúde.	Quero saber quando voltas aqui.

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Dadas as noções acima acerca das orações interrogativas, buscou-se evidenciar as formas de emprego das estruturas interrogativas pela gramática tradicional (GT) de Cunha e Cintra (2008). Elas são prescritas como uma norma de como devem ser construídas essas formas no contexto da oralidade, considerando a entoação, mas também em relação à escrita, em particular, ao que diz respeito às marcações gráficas desse tipo de frase.

Além do mais, as interrogativas são brevemente abordadas no sentido de seu aspecto morfossintático, por meio dos elementos interrogativos e as configurações sintáticas permitidas em cada uso, para determinados sentidos. Percebe-se que já são determinadas as orações nas quais esses elementos devem ser utilizados ou não, conforme cada um dos tipos de interrogativas.

Perspectivas descritiva das interrogativas

Para uma abordagem tipológica linguístico-descritiva acerca da interrogação no português brasileiro, alguns autores geralmente tomam como base estruturas sintáticas interrogativas, que também são consideradas no escopo da GT, por elas serem marcadas em relação a outros tipos de estruturas (como as declarativas) (PEREIRA, 2015, p. 1). Por outro lado, além do aspecto sintático, há uma abordagem que considera uma variedade de formas de uso das interrogativas e, em outra, as implicações semânticas que essas formas têm em uma situação enunciativa.

A princípio, para dar ênfase à perspectiva sintática, Castilho (2016, p. 324-326) define três tipos básicos de sentenças interro-

gativas do português brasileiro, um a mais que os colocados pela gramática normativa, apesar do autor utilizar a mesma terminologia da tradicional. São elas: 1) as interrogativas diretas; 2) as interrogativas indiretas; e 3) as interrogativas finalizadas por marcadores discursivos.

As interrogativas *diretas*, segundo o autor, são caracterizadas pela ideia mais ou menos vaga acerca da informação da frase, enunciada para obter uma “confirmação ou desconfirmação de um fato”, por meio de uma sentença cuja entoação, ao contrário da sua correspondente asseverativa⁴, é ascendente e são classificadas como “interrogativas sim/não”, pois, por meio dessas, obtém-se uma resposta afirmativa ou negativa, frequentemente dada com a repetição do verbo. Vejamos a pergunta e a resposta abaixo:

— Você gosta de literatura de cordel?

— Gosto./Não gosto. (CASTILHO, 2016, p. 325)

Em sua análise, Castilho (2016) faz uma descrição desse tipo de interrogativa de maneira muito semelhante à forma como a gramática de Cunha e Cintra (2008) a coloca. O autor faz sempre a relação entre a estrutura interrogativa e a asseverativa para situar as razões que estabelecem a forma da primeira, considerando o elemento prosódico (entoação) fundamental para a distinção e definição das duas na fala.

A seguir, ele determina que, para o desconhecimento de um dos termos de uma sentença asseverativa, por exemplo, o lugar do sintagma *O menino*, da sentença “O menino estudou a lição na sala.”, ocorre nessa posição sintática uma forma interrogativa “Q”, constituída por pronomes interrogativos: “**Quem** estudou a lição?”.

Além de figurarem na asseverativa o lugar da informação de que não dispomos, e por isso construímos perguntas, essas formas interrogativas apresentam propriedades semânticas que indicam a que ou a quem a proposição se refere. Nesse caso, são utilizados advérbios interrogativos para se referir a **coisas, pessoas, tempo, quantidades, lugares e modo de executar um estado de coisas**.

⁴ Ver a definição de asseverativa em Castilho (2016, p. 322).

Acerca do uso dos advérbios na estrutura sintática, Castilho (2016) afirma que esses são habitualmente utilizados em início de sentença e, ainda, podem ser acompanhadas pela forma *é que*, seguido da forma *Q*, caracterizando uma estrutura focalizada.

De acordo com a GT, os elementos interrogativos devem iniciar as frases. Por outro lado, o autor demonstra que, quando se trata de pronomes, isso nem sempre acontece, pois, esses elementos ocorrem no lugar desconhecido da sentença asseverativa, ou seja, pressupõe-se que esses interrogativos podem figurar em qualquer ponto da sentença. Já os advérbios, segundo ele, figuram na maioria das vezes no início e, ainda nesses casos, pode ocorrer o uso da forma focalizada, como em: “**Quando** chegam as minhas férias?” e “*Quando* é que chegam as minhas férias?” (CASTILHO, 2016, p. 326, grifos nossos).

O autor também explica que na fala espontânea muitas dessas estruturas focalizadas são gramaticalizadas⁵ e constituem expressões como: “**Quique** você disse?”

O segundo tipo apresentado por Castilho (2016, p. 326) é a interrogativa **indireta**, que são maneiras mais polidas de exprimir uma pergunta para obtenção de uma informação. Nessas formas há o uso daqueles elementos interrogativos, os *Q*. No entanto, essas possuem uma estrutura diferente das diretas.

A construção apresentada por ela possui uma estrutura sintática subordinada substantiva interrogativa indireta, na qual a pergunta está codificada no verbo da sentença matriz e o dado desconhecido encaixado na sentença principal, como em *Quero saber o que você disse*, temos a pergunta formada pela estrutura ‘*Quero saber*’ —, agregada a sentença interrogativa — ‘*o que você disse.*’ (CASTILHO, 2016, p. 326).

O terceiro tipo de estratégia interrogativa descrito por Castilho (2016) refere-se ao caso de perguntas finalizadas por marcadores discursivos, as chamadas perguntas retóricas: “Vê se presta atenção, entendeu?/viu?/compreendeu?”.

⁵ Segundo Castilho (2016, p. 679), o termo se refere às “Alterações provocadas nas palavras, levando-as a mudar de estatuto, caminhando de um uso mais lexical para um uso mais gramatical, indo daí para a sua transformação num afixo, até seu desaparecimento”.

Segundo o autor, para esse tipo de pergunta, o locutor não espera uma resposta, como “*Entendi. Vi. Compreendi*”, o que, na concepção de Castilho (2016), corresponde a uma estratégia sintática interrogativa dentre aquelas já mencionadas.

Por outro lado, além desse aspecto estrutural, o autor demonstra o funcionamento básico do uso dessas sentenças, principalmente, mas de maneira breve, quando trata das indiretas e das retóricas. Estas estabelecem outro funcionamento no discurso e aquelas são utilizadas em um contexto de uso culto.

Acerca das diretas, quando o autor explica que as interrogativas *Q* figuram o lugar da informação desconhecida em comparação à sentença asseverativa, ele determina que, do ponto de vista sintático, esse elemento pode se apresentar em qualquer lugar da sentença (início, meio ou fim). No entanto, quando se trata de advérbios interrogativos, eles acontecem habitualmente no início da frase, e podem ainda preceder o elemento focalizador “é que” (conjunção *que* + verbo *ser*) (CASTILHO, 2016, p. 326).

O autor ainda usa a mesma categorização da GT, apresentada na subseção anterior, por Cunha e Cintra (2008), as Diretas e as Indiretas. Nota-se que há semelhanças na definição básica dessas interrogativas em ambas as perspectivas. Porém, Castilho (2016) vai além na descrição ao classificar as sentenças que utilizam algum elemento interrogativo, pronomes ou advérbios, como interrogativas *Q*.

Dessa maneira, as sentenças que possuem o elemento adverbial variam em duas formas, sem e com o elemento focalizador, ao contrário da GT que as apresenta apenas com o advérbio interrogativo. Em seguida, trata da ocorrência da variedade de fala espontânea do elemento interrogativo e da breve descrição acerca das interrogativas retóricas, que não são apresentadas na gramática normativa.

Na perspectiva dos estudos semântico-enunciativos de Neves e Bomfim (2006), aquelas interrogativas são tratadas como uma modalidade de frase, cujos principais focos se referem à estrutura frasal e ao seu funcionamento no discurso. A partir desses princípios, os autores categorizam as interrogativas de maneira um pouco diferente da proposta por Castilho (2016).

Para eles, as duas estratégias sintáticas colocadas por esse autor – as sem e com o elemento interrogativo, definidas como *di-*

retas – são estabelecidas por dois tipos de interrogativas em uma categoria *formal*: Total e Parcial. Já as interrogativas Retóricas correspondem ao plano *discursivo*, no qual há, também, uma outra forma chamada de interrogativa *Didática*.

Na categoria formal, com base na descrição de Mateus *et al.* (2003, p. 360), Neves e Bomfim (2006) caracterizam a interrogação **total**, a princípio, pelo aspecto prosódico (traço que a diferencia da modalidade declarativa) e, posteriormente, pelo seu funcionamento na interação, ao ser formulada pelo falante, busca-se uma resposta afirmativa, que pode ser *sim*, ou negativa, *não*, seguida geralmente do verbo da pergunta (NEVES; BOMFIM, 2006, p. 95).

Nota-se a semelhança da descrição de Castilho (2016), sobre as interrogativas diretas de ‘Sim/Não’, tanto na abordagem sintática quanto na prosódica, sendo esse um dos principais sinalizadores desse tipo de interrogação.

Já a interrogação **parcial**, Neves e Bomfim (2006, p. 97) caracterizam-na pelo uso daqueles **constituintes interrogativos**, já citados anteriormente como elementos “Q” (pronomes e advérbios), que possibilitam diferentes ocorrências de preenchimento do lugar do argumento vazio pelo coenunciador, nesse caso, o ouvinte receptor da pergunta.

Do ponto de vista enunciativo, conforme Givón (2001, p. 30), o elemento interrogativo sinaliza a informação ausente para o falante e a informação pressuposta se dá no restante da estrutura (FONTES, 2012, p. 61). Dessa maneira, no enunciado *Quando se realizará a competição?* (NEVES; BOMFIM, 2006, p. 97), o marcador interrogativo *quando*, de acordo com o autor, pressupõe que o enunciador não possui informações suficientes e pode ser preenchido por respostas do tipo *nunca, no próximo mês, no próximo ano*. Portanto, a realização desse constituinte constrói uma **classe aberta de possibilidades** para o seu preenchimento (NEVES; BOMFIM, 2006).

No plano discursivo, os autores apresentam basicamente dois tipos de interrogativas. A *Retórica*, assim classificada, pelo fato de que o enunciador não solicita uma resposta do enunciatário, pois já contém a sua própria resposta (CAMPOS; XAVIER, 1991, p. 347 *apud* NEVES; BOMFIM, 2006, p. 98). Dessa maneira, o enunciador detém a resposta para a própria pergunta, sendo o contexto o principal determinante da resposta (NEVES; BOMFIM, 2006, p.

100). Essas afirmações estão de acordo com a descrição colocada por Castilho (2016), ao tratar desse tipo de interrogativa.

A interrogativa *Didática* que, conforme Campos (1997, p. 89 *apud* NEVES; BOMFIM, 2006, p. 102), tem como função principal o de *organizador textual*, assinalando os sucessivos *tópicos discursivos*, estabelecendo uma continuidade entre os diferentes enunciados construídos do texto. Ou seja, esse tipo de interrogativa é utilizado no discurso do enunciador para apreender a atenção e dar seguimento à determinado assunto com o enunciatário durante a interação.

Em virtude da direção dos objetivos deste trabalho, que analisa as estruturas caracterizadas no plano *formal*⁶ (NEVES; BOMFIM, 2006), não serão consideradas como base para a análise os dois últimos tipos de interrogativa.

Por essa razão, foca-se nas considerações dos autores supracitados a forma como são classificados os tipos de construções interrogativas no PB. No entanto, aquelas estratégias ainda são limitadas quanto às formas apresentadas por eles, pois, além delas, ainda há outras que são verificadas no PB. Acerca disso, Castilho (2016) demonstrou a possibilidade de uma interrogativa Direta com a “forma Q” ser realizada também com a forma focalizada “é que” e, ainda, como formas variantes gramaticalizadas em situações de fala espontânea.

Nesse sentido, a partir da gramática de Perini (2010), verificou-se a descrição de pelo menos 7 formas de construções interrogativas, todas formando um conjunto, basicamente, de três tipos de interrogativas: Abertas, Fechadas e Eco.

As estruturas que o autor descreve possuem diferenças quanto ao padrão escrito, pois são realidades de fala. São elas: 1) formas fechadas *sim/não*; 2) formas abertas Q; 3) forma é que; 4) forma inversão; 5) forma *Cadê*; 6) formas indiretas e 7) forma *Eco*. Apesar de o autor utilizar determinadas terminologias, há algumas semelhanças na sua descrição em relação aquelas outras definições e alguns avanços quanto à descrição de formas.

⁶ Aquelas com a função de solicitação de informação, por meio de perguntas, do enunciador ao enunciatário, uma vez que, serão verificadas as estratégias interrogativas nesses fins.

As estruturas interrogativas fechadas, descritas por Perini (2010), são equivalentes às citadas pela GT, por Castilho (2016), como diretas, e por Bonfim (2006), como Total, sendo estabelecidas por uma resposta *sim* ou *não*, e frequentemente pelo uso do verbo. Contudo, o autor vai além na descrição dessa estrutura, quando constata que, no PB, os falantes também constroem interrogativas fechadas com a forma “será que”, para expressar incerteza, hipótese ou dúvida, estando atribuída sempre a uma sentença interrogativa (PERINI, 2010, p. 124). Essa ideia foi, também, compartilhada por Rodrigues (1998, p. 14 *apud* NEVES; BOMFIM, 2006, p. 101).

Vejamos as seguintes frases: “O governo vai aumentar o imposto de renda?”, “**Será que** o governo vai aumentar o imposto de renda?” (PERINI, 2010, p. 124).

Perini (2010) descreve as formas regulares que se estabelecem na fala em uso. Nesse sentido, é recorrente a realização de enunciados interrogativos com essa estrutura. Por outro lado, para Pereira (2015), é necessário a realização de novos estudos sobre outras estruturas que descrevam outras possibilidades de realização dessa classe de interrogativas, como em: “**alguém acha que** o governo vai aumentar o imposto de renda?”

Essa oração, assim como a anterior [6], descreve uma estrutura subordinada que contém, segundo o autor, a forma que expressa a incerteza. Contudo, dependendo do contexto e da entoação dessa pergunta, o sentido pode sugerir como resposta o nome de alguém que acredite que o governo vai aumentar o imposto de renda (PEREIRA, 2015, p. 11).

Além dessas, Pereira (2015) apresenta uma outra possibilidade de interrogativa fechada: “O Paulo gosta da Maria, não gosta?”.

Esse tipo de enunciado, segundo o autor, decorre de uma situação em que o falante, apesar de afirmar algo, “O Paulo gosta de Maria”, tem certa dúvida, e, por essa razão, realiza a estrutura interrogativa “não gosta?”, adjunta à declarativa (PEREIRA, 2015, p. 12). Essa forma fechada é classificada por Sousa (2006, p. 92) como sendo uma interrogativa *tag*.

Outra forma apresentada por esse autor é a interrogativa classificada como *pergunta alternativa* — “*você vai ou não?*” (SOUSA, 2006, p. 92), na qual o falante propõe alternativas na solicitação da informação ao outro participante da conversação.

Perini (2010), por sua vez, ainda vai apontar para outra possibilidade de construção interrogativa fechada em forma indireta, a qual ocorre em uma estrutura subordinada, ligada pela conjunção *se*: “[30] A gente vai investigar se alguém entrou no depósito sem autorização” (p. 127).

Portanto, observa-se, pelo menos, cinco possibilidades de formas interrogativas fechadas de *sim/não*, sendo que uma dessas, a forma *será que* pode variar em outras possibilidades no PB, como apontado acima por Pereira (2015, p. 12).

As interrogativas abertas ou interrogativas *Q*, assim classificadas por Perini (2010), são aquelas que utilizam os interrogativos (pronomes e advérbios) na construção desse tipo de oração. O autor, ao contrário de Castilho (2016), afirma que o elemento *Q* pode ser realizado em diferentes posições na sentença, início, meio ou fim, ainda que esse mencione a realização possível do interrogativo no lugar da informação ausente na sentença asseverativa, mas não o explicita, principalmente ao tratar dos advérbios interrogativos. O que ele explica é que esses interrogativos ocorrem habitualmente no início de sentença.

Na perspectiva de Perini (2010), eles podem acontecer das seguintes maneiras: “**Qual** aparelho você vai levar?”, “Você vai levar **qual** aparelho?”, “Aparelho... você vai levar **qual**?” (PEREIRA, 2015, p. 12).

Neves e Bonfim (2006, p. 97) defendem a afirmação de Miotto (1989) de que esse comportamento sintático resulta em formas não comuns no PB, sendo algumas dessas, como o segundo e o terceiro enunciado acima, não gramaticais. No entanto, Perini (2010) faz o registro dessas possibilidades na nossa língua falada.

Os estudos de Oushiro e Mendes (2012, p. 279) demonstram, por sua vez, que, no PB escrito, quase não há variação entre formas. O autor, ao investigar revistas, jornais e redações escolares, observa que 93% das estruturas correspondem à forma interrogativa “*qu*”. Já em entrevistas, o uso das quatro formas interrogativas⁷ é mais balanceado, em razão do aspecto dialógico possibilitado pelo contexto oral em que elas se dão. Nesse sentido, o autor ressalta a importância da oralidade para o fato da alternância ou utilização de outras formas (OUSHIRO; MENDES, 2012, p. 280).

⁷ *Qu*, *Qu-que*, *É-que* e *Qu-in-situ* (OUSHIRO, 2011).

Há também no PB a forma *é que*, um constituinte que, segundo Perini (2010), se estabelece adjunto à forma *Q*. Forma essa, definida por Castilho (2016) como uma estrutura focalizada. Vejamos os enunciados: “Quem *é que* te ajudou?” e “Quem **foi que** te ajudou?” (PERINI, 2010, p. 125). Ademais, Perini (2010, p. 125) ressalta que não há outras formas com o verbo *ser*, como em *quem era que...* Por outro lado, há uma variante dessa forma no PB que é apresentada pelo autor pela forma reduzida, apenas com a conjunção “*que*” sem o verbo “*ser*”. Como no enunciado: “Quem **que** te ajudou?”.

Esses constituintes clivados no interior da sentença, acompanhados do elemento interrogativo, são agrupados por Oushiro (2011) e Oushiro e Mendes (2012) em um conjunto de estruturas da interrogativa *Q*. A autora, em seus estudos variacionistas desse tipo de interrogativa, descreve que, além dos pronomes e advérbios, essa categoria é construída, também, com adjetivos interrogativos. Segundo ela, as abertas podem ocorrer em, pelo menos, quatro tipos de estruturação sintática, são elas as do tipo:

- (1) a. Interrogativas-*qu*: Onde você mora?
 - b. Interrogativas *qu-que*: Onde que você mora?
 - c. Interrogativas *é-que*: Onde é que você mora?
 - d. Interrogativas *Q-in-situ*: Você mora onde?
- (OUSHIRO, 2011, p. 2)

As interrogativas *é que* e sua variante reduzida *que*, descritas por Perini (2010), correspondem às formas *é-que* e à reduzida, *qu-que*; já, uma das interrogativas abertas, a qual figura na posição final da sentença, corresponde à interrogativa *qu-in-situ*, da letra *d*. A diferença entre as duas propostas é o fato que, dentre as formas descritas por Perini (2010), a que pertence às interrogativas abertas *Q* (com o elemento realizado no final da sentença) e às *é que* correspondem a um único grupo de interrogativas de constituinte *Q* para Oushiro (2011).

A quarta forma interrogativa apontada por Perini (2010), é a *inversão*, na qual ocorre a alternância da posição entre sujeito e verbo. Como nos enunciados abaixo:

- SV — “Quando foi que **seu avô morreu?**”
VS — “Quando foi que **morreu o seu avô?**”
(PERINI, 2010, p. 126)

Essas estruturas, apesar de serem semelhantes e pressuporem uma mesma resposta, possuem diferenças quanto ao contexto pragmático, pois, o fato da alternância entre as posições S e V determina o foco sobre algum dos termos da pergunta (*seu avô/morreu*). Por outro lado, Perini (2010, p. 126) afirma ser comum no PB a forma SV, como no primeiro enunciado.

Outra forma da categoria aberta, já colocada pela GT e por Cartilho (2016), a Indireta, é descrita da mesma forma por Perini (2010), quando explica que a interrogativa aparece como subordinada, na qual o interrogativo funciona como um marcador sempre no início dessa construção: “Eu quero saber **quem** comeu as sal-sichas”. (p. 127)

A interrogativa *eco*, última tratada por Perini (2010) em sua gramática, é considerada como uma terceira categoria, podendo ocorrer bem como uma estrutura aberta ou como fechada. Vejamos os enunciados: “Você foi com Cláudia no cinema??” e “Você foi no cinema com quem??” (p. 127).

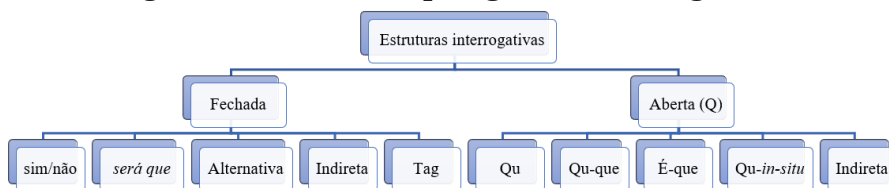
Essa oração, segundo o autor, é marcada por um padrão entoacional próprio, com um contorno ascendente muito forte no final do enunciado (representado por ??), que serve para expressar a incredulidade ou um pedido de confirmação (PERINI, 2010, p. 127) para alguém que supostamente tenha feito alguma declaração do tipo: *Eu fui com Cláudia no cinema*.

Tipologia para a análise dos dados da pesquisa

O estudo da tipologia das interrogativas traz o conhecimento das estruturas regulares dos enunciados dessa natureza produzidos pelos falantes do PB. Dessa forma, foi pensado um esquema, a partir das descrições teóricas sobre as interrogativas, que tornasse possível a descrição dos dados da pesquisa. Portanto, a análise deste trabalho se baseou na perspectiva descritiva da gramática de Perini (2010), por ela atender a uma diversidade de possibilidades de formas interrogativas, aproveitando ainda algumas contribuições de outros autores para a descrição do corpus.

Nesse sentido, organizamos um esquema tipológico cujo objetivo foi verificar e definir as construções interrogativas das perguntas escritas pelos alunos. A tipologia está sistematizada da seguinte maneira:

Figura 1: Quadro da tipologia das interrogativas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

A sistematização acima tem como base as estruturas apresentadas pela gramática de Perini (2010), a começar pelos tipos *fechadas* e *abertas*, seguidas pelas formas: dentre as fechadas, descritas pelo autor, estão as *sim/não*, *será que* e as *indiretas*. Enquanto que as interrogativas *Alternativa* e *tag*, apresentam-se em Sousa (2006).

Nas abertas, notou-se a equivalência entre as formas descritas por ele e as estruturas apresentadas por Oushiro (2011), como interrogativas *Q*. Portanto, foram consideradas as nomenclaturas desse último autor, com exceção da última, a *indireta*, que tem como base os demais autores apresentados nesse estudo.

As interrogativas de *inversão* e as *eco*, não são consideradas pelo fato de que, a primeira, conforme Perini (2010), não se trata de uma classe de interrogativa, mas está relacionada a outros princípios sintáticos gerais que ocorrem em todos os tipos de orações; e a segunda, por estar relacionada ao contexto discursivo mais amplo e não somente no plano da forma.

Feitas as abordagens teóricas sobre a natureza das estruturas interrogativas e de seus contextos de uso no PB, também é necessário refletir acerca do lugar da interrogação, enquanto conteúdo curricular de ensino, no contexto educacional da disciplina língua portuguesa.

O lugar da interrogação no ensino

A interrogação enquanto um fenômeno linguístico-discursivo no PB é bastante produtivo e por isso inscreve-se no contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Por buscar desenvolver a capacidade do sujeito educando de elaborar perguntas, é tomada pela BNCC como uma habilidade a ser desenvolvida na

escola, desde as séries iniciais. Em outras palavras, o sujeito deve ter um estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, sendo adquirido por meio do desenvolvimento dessa capacidade⁸ (BRASIL, 2017).

Para o Ensino Fundamental maior, o documento orienta que seja trabalhada a habilidade de elaborar perguntas, basicamente, para fins de análise crítica de determinadas fontes; para formulá-las de maneira coerente e adequada em situações de aulas, apresentação oral, seminário, entre outros; e para definir o recorte temático de uma entrevista e o entrevistado, a fim de levantar informações sobre o entrevistado e o tema da entrevista, a partir de um roteiro de perguntas elaborado para realizar entrevista (BRASIL, 2017).

Para que essas habilidades possam ser desenvolvidas pelo sujeito, uma das finalidades da BNCC para o ensino é possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem que lhes permitem ampliar suas capacidades de expressão e manifestação linguística, bem como os seus conhecimentos sobre ela (BRASIL, 2017, p. 63). Nesse caso, para o ensino e aprendi-zagem, tem-se o texto como uma unidade enunciativo-discursiva (BRASIL, 2017, p. 67).

Nesse sentido, vimos as formas interrogativas canônicas, as quais são prescritas para uma concepção tanto oral quanto escrita da língua portuguesa. Também, verificamos que essas formas não se resumem em apenas estruturas sintáticas cristalizadas, mas se tratam de formas que variam principalmente na língua falada.

Portanto, no âmbito do ensino, é necessário que os alunos entendam que a motivação para essas formas de frases está relacionada não apenas ao contexto morfossintático e prosódico, como é verificado na GT, além disso, ela se dá em um contexto semântico-discursivo de uso da língua. As interrogativas não estão resumidas unicamente ao plano formal, mas é necessário compreender que essas estruturas são construídas para determinados fins discursivos e que todo esse processo não se dá isoladamente, todavia, se dá em um contexto dialógico.

⁸ Além da capacidade de perguntar, a BNCC lista outras capacidades, como a de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2017, p. 58).

Por outro lado, as estratégias comunicativas que vão desde objetivo de obtenção de informação a procedimentos discursivos, como no caso das interrogativas retóricas e didáticas (cf. NEVES; BONFIM, 2006), vão determinar quais as formas que serão utilizadas pelo falante na conversação com o ouvinte. Portanto, compreende-se que o uso de determinadas formas se relaciona com determinados fins discursivos.

Conforme abordado pela literatura, o ato ilocutório interrogativo une função e forma, mas uma determinada função nem sempre corresponderá a uma forma e vice-versa. O ato de perguntar nem sempre vai ser expressa por uma estrutura sintática interrogativa, mas pode se dar por meio de outras estruturas (PERINI, 2010), ou seja, o locutor se vale de determinadas estratégias para fazer uma pergunta. Por outro lado, uma pergunta geralmente se dá por um procedimento interrogativo (ver a seção 2).

Desse modo, valendo-se desses conceitos, é importante refletir sobre o papel do estudo da interrogação como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa, mas também sobre os meios que os alunos dispõem para se apropriar dessas estratégias na construção de perguntas, além do seu grau de conhecimento.

Nesse sentido, verificamos que determinados gêneros e tarefas relacionadas à elaboração de perguntas não são bem trabalhadas pelo professor, e a razão disso pode estar no fato de que gêneros como a entrevista, tendo a pergunta como principal elemento da sua composição, seja a única apresentada em manuais didáticos.

Acerca desse fato, Magalhães, Silva e Oliveira (2012), ao realizarem uma análise dos PCN de Língua Portuguesa, do documento do Programa Nacional do Livro Didático e de atividades em livros didáticos do 6.º ao 9.º Ano, constataram que a entrevista é trabalhada de maneira superficial e incompleta, e que atividades dessa natureza, as quais são solicitadas aos alunos a realização de enquetes, elaboração de perguntas e/ou de um questionário, não são realizadas de maneira planejada e sistemática.

A razão de esses materiais escolares serem insuficientes na abordagem acerca das estruturas interrogativas pode estar no fato de que, segundo Pereira (2015), tradicionalmente, gramáticos brasileiros utilizam como exemplos apenas estruturas de frases afirmativo-declarativas para prescrever modelos e explicar sobre o funcionamento da língua. Esse sentido acaba influenciando os

manuais de escrita, os livros didáticos e a própria prática de ensino de língua portuguesa.

Portanto, percebe-se que, a partir dos apontamentos dos autores, apesar de a BNCC propor que sejam desenvolvidas habilidades como a de elaborar perguntas, essas não são tratadas de maneira adequada nas práticas de ensino e pelos materiais escolares, de modo que a condução às aprendizagens dessa capacidade linguística acaba ficando à margem do processo.

Metodologia

Nessa etapa são apresentadas a condução de como se deu o processo de coleta dos dados para a construção do corpus e a maneira como esses materiais foram analisados para a pesquisa.

O corpus

Foi constituído um corpus de construções interrogativas realizadas por estudantes do 6.º e do 9.º Ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Regina Sabá Costa, do município de Mocajuba (PA), obtido por meio de uma atividade em sala de aula, cuja situação enunciativa se deu com elaboração de perguntas escritas por cada um dos alunos para o personagem *Hulk*, ilustrado em uma imagem na sala de aula, configurando o contexto comunicativo entre enunciador (aluno escrevente) e o enunciatário (personagem, receptor das perguntas). Dessa maneira, foram produzidas as proposições conforme os seus conhecimentos e interpretações acerca da ilustração (ver Figura 2).

Figura 2: Imagem do personagem Hulk, conhecido pelo filme *Vingadores*, utilizada na atividade para coleta dos dados da pesquisa



Fonte: Site <http://mlstatic.com>.

Essa atividade foi aplicada em duas turmas de séries distintas, de modo que, por meio dos resultados obtidos pela análise, acerca do objeto dessa pesquisa, pudessem ser mais abrangentes ao Ensino Fundamental maior, por isso, consideramos como base o 6.º e o 9.º Ano, pois, espera-se que haja uma progressão do aprendizado relacionado aos conhecimentos linguísticos a respeito das interrogativas. Dessa forma, foi possível verificar se havia diferenças ou regularidades quanto as construções efetuadas por esses estudantes em situação de escrita para a elaboração das perguntas.

Nesse sentido, o processo ocorreu da seguinte maneira: a princípio, foi realizada uma conversa acerca de tarefas de elaboração de perguntas, se eles já tinham feito atividades dessa maneira, o que havia motivado fazer esse tipo de atividade. Outro passo foi a explicação da atividade que, posteriormente, foi aplicada a eles; em seguida, foi perguntado a turma se eles conheciam personagens heróis de filmes e desenhos, especificamente sobre o personagem Hulk.

Feito isso, foi exposta a imagem do personagem em um *banner*, para que todos pudessem vê-la, como mostra a imagem abaixo:

Figura 3: Aplicação da atividade em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Em seguida, solicitamos aos alunos que produzissem a atividade, a partir de uma pergunta motivadora: “Se você se deparasse com o personagem Hulk, que perguntas você faria para ele ou sobre ele?” Dessa forma, foi construído o contexto enunciativo entre o aluno e a referência da imagem, nesse caso, o personagem Hulk.

A atividade exigiu que fossem elaboradas 10 perguntas de cada aluno. Essa quantidade de perguntas foi suficiente para a verificação da produção escrita de cada um dos estudantes. Também, por meio dessa aplicação, obteve-se um melhor controle da quantidade de dados de cada escrevente para a posterior análise.

Dados coletados

As duas turmas possuem uma quantidade de alunos em média 23 indivíduos. Do 9.º “A”, apenas 19 alunos compareceram no dia da atividade e fizeram-na. Já, do 6.º “B”, dos 20 alunos presentes, fizeram a atividade somente 19, um se recusou a fazer.

As atividades duraram em torno de 45 minutos. Foram coletados uma quantidade de 38 atividades (19, do 6.º Ano, e 19, do 9.º Ano).

Dessa quantidade de atividades, foram coletados 190 dados com perguntas da turma do 9.º Ano; do 6.º Ano, apesar de ter sido solicitado para que eles elaborassem perguntas, alguns produziram frases declarativas (10 dados) e um aluno produziu apenas 5 perguntas, somando um total de 175 dados com perguntas.

Os dados foram sistematizados e identificados conforme a turma (6 ou 9), cada aluno, identificado pela numeração (01, 02, 03...), e por pergunta elaborada por indivíduo (de *a* a *j*). o código ficou da seguinte maneira:

Figura 4: Código de identificação dos dados dos sujeitos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Esses códigos são, também, utilizados no corpo do trabalho para identificar os dados de perguntas que são apresentados.

Procedimentos de análise do corpus

A análise do corpus teve como parâmetro o esquema tipológico apresentado na seção 3.1.3. Dessa maneira, a análise se deu com a identificação e o levantamento das construções interrogativas das perguntas escritas dos alunos, levando em consideração o tipo de estrutura interrogativa utilizada e as formas correspondentes a esses tipos; com a verificação das regularidades de uso de constituintes interrogativos, a fim de saber como são caracterizadas essas formas de construção e quais são as categorias morfosintáticas utilizadas pelos alunos; foi verificado também a aplicação da pontuação gráfica interrogativa e; foi feita uma análise no nível textual das construções das perguntas, destacando as implicações da estrutura sintática para a textualidade da pergunta.

Análise dos dados

Foram analisados o corpus com 375 dados, resultante da elaboração de perguntas pelos alunos durante uma atividade escrita. Desse total, 185 são do 6.º Ano e as 190, do 9.º Ano.

Em uma primeira observação dos dados, constatou-se a realização de 10 possíveis construções declarativas em alguns campos em que foram solicitados para construir as perguntas.

Exemplos de como foram realizadas algumas dessas construções:

(601j) Seu pé e muito grande

(602a) Eu gostaria de ti ver

(602c) Eu gostaria de ti conhecer Hulque

(604c) Eu quero esta com ele para sepre

(604d) Ele e meu e roí. Pro que todo gosta

(604e) Huck e meu e roí e sepre sera

(604f) Ele e o eroí da terra e do mundo

(605c) Eu queria ter um conpo seu igal você

(605d) U teus pés são muito grande

(605g) Unhas grande e muito bonita você tambem

As construções sintáticas dos enunciados acima demonstram tipos de estruturas de frase declarativas pela ausência de elementos interrogativos como pronomes ou advérbios e pontuação inter-

rogativa. Por outro lado, do ponto de vista semântico, esses enunciados também não refletem as intenções interrogativas.

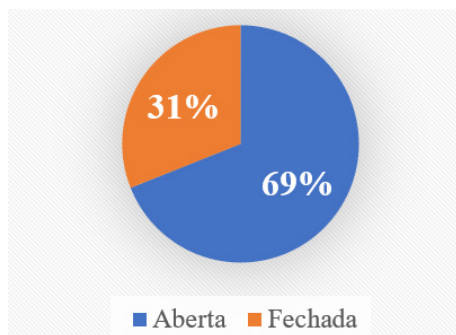
Outras proposições foram consideradas interrogativas pela possibilidade que a estrutura determina, como no dado 601c “Você tem poderes”, que, apesar da ausência da pontuação, pode ser interpretada como uma estrutura interrogativa e, portanto, uma pergunta.

Esse fato é problemático, visto que, foi explicado a esses alunos os objetivos da aplicação. Dessa maneira, dentre os dados considerados do 6.º Ano, obteve-se uma quantidade de 175 perguntas com construções interrogativas. Enquanto que, dos estudantes do 9.º Ano, verificou-se a totalidade dos dados com essas construções.

Tipos construções interrogativas

Uma vez identificadas as estruturas interrogativas das perguntas escritas pelos alunos do Ensino Fundamental maior, foi feito o levantamento dos tipos de construções sintáticas das sentenças dessa natureza, a fim de saber que tipos são mais frequentes na produção escrita desses alunos. A seguir, passamos a analisar esses dados.

Gráfico 1: Tipos de estrutura interrogativas das perguntas escritas pelos alunos do Ensino Fundamental maior



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

As construções do tipo *aberta* refletem quase 70% dos dados coletados dos alunos do Ensino Fundamental maior. Essa maioria corresponde a quantidade de 135 construções abertas, acima da quantidade de 46 dados de construções do tipo fechada, realizadas

pelos alunos do 6.º Ano. Ainda, dentre aquela porcentagem, por sua vez, os alunos do 9.º Ano realizaram uma quantidade de 126 *construções abertas* e 71 *construções fechadas*.

Por outro lado, a partir da soma da quantidade de tipos de construções interrogativas de ambos os anos, constata-se que há uma quantidade maior que o total de dados referentes a cada uma das perguntas elaboradas pelos indivíduos: I) de 175 perguntas elaboradas pelo 6.º, tem-se 181 estruturas interrogativas construídas (sete a mais); e II) de 190 perguntas elaboradas pelo 9.º Ano, há a quantidade de 196 estruturas interrogativas realizadas (seis a mais).

Isso ocorreu, pois, houve perguntas que foram construídas com mais de uma estrutura interrogativa, como em:

(608e) Como foi para você ser tão forte mindis por que que você e tão forte?

(608f) Por que você e tão grandão mídis que foi que ajudou você a ser tão grande?

(9010f) Por que você vira o Huck? Quais os motivos

(9010g) Qual é a sua idade? Você tem família?

(9011h) Huck por que você combate o mal por que me explica.

Na elaboração da proposição, o participante **608e** a constrói com uma primeira pergunta “como foi para você ser tão forte [...]”, para saber a maneira como o personagem se tornou daquela forma, ‘forte’; em seguida, ainda continua com uma outra pergunta, remetendo-se à mesma solicitação da primeira (‘ser tão forte’), mas com uma estrutura de forma indireta que reforça a solicitação para saber a razão desse fato “[...] mindis⁹ por que que você e tão forte”.

Apesar de se tratarem de duas estruturas diferentes e de possuírem elementos interrogativos de orientação semântica distintas (o *como* e o *por que*), o aluno, nesse caso, parece ter a intenção de reforçar aquilo que deseja saber sobre o personagem ao construir a pergunta com as duas estruturas interrogativas.

Isso acontece de maneira um pouco semelhante em outra proposição, realizada por esse mesmo aluno, no item **608f**, a qual é construída com duas estruturas interrogativas, a primeira “Por que

⁹ Pressupõe-se que a palavra “mindis” se trata de uma variação ortográfica do que seria “me diz”, que também ocorre no dado 608f: “mídis”.

você e tão grandão [...]”, com a presença do elemento interrogativo adverbial de causa (‘por que’), no início da sentença, pela qual o escrevente pretende saber quais as razões que levaram ao personagem ‘Huck’ a estar naquela situação. Além disso, ele constrói a forma indireta na segunda estrutura, “mídis que foi que ajudou você a ser tão grande?”, iniciada com a estrutura que solicita a informação “mídis”, seguida do pronome “que¹⁰”, e, após, uma estrutura focalizada ‘foi que’, para reforçar a sua solicitação de informação de uma forma mais específica, a fim de saber o que teria contribuído para aquela condição em que o personagem se encontrava.

Diferente do dado **608e**, esse não apresenta distinção semântica em relação ao uso do elemento interrogativo (o advérbio de causa ‘por que’ e o pronome ‘que’). Pelo contrário, há uma relação entre a primeira estrutura, que apresenta uma proposição em um plano mais geral de solicitação de informação e a segunda que busca uma informação um pouco mais precisa, para contemplar a primeira.

Outro fato parecido acontece na construção da pergunta do **901of**, em que a primeira sentença interrogativa “Por que você vira o Huck?”, refere-se à informação de causa e, em seguida, ele constrói outra sentença, situando o interesse da pergunta, a saber “*Quais os motivos*” para a transformação do personagem. Portanto, essa segunda estrutura acaba por esclarecer o que está sendo solicitado pela primeira, pela relação que tem com o interrogativo “por que”, advérbio de causa.

Outra realização possível foi a do participante **11**, o qual construiu formas interrogativas distintas para uma mesma pergunta. A princípio, ele inicia com uma construção aberta “Huck por que você combate o mal [...]” e, em seguida, com uma construção indireta “[...] por que me explica.”, o que colabora para reforçar a intenção de saber a causa da ação do personagem.

Na literatura, para a construção indireta, a estrutura interrogativa viria subordinada após a estrutura adjunta, a que solicita a informação — *me explica por que* —, no entanto, tem-se uma estrutura invertida, com o interrogativo *por que* anteposto a estrutura de pedido de informação. Por conta disso, também se pressupõe a possibilidade de não haver nessa estrutura uma indireta,

¹⁰ O pronome “que”, seguido de “mídis”, parece também se tratar de uma variação ortográfica do pronome “quem”, que se refere à pessoa.

mas, uma interrogativa apenas pelo constituinte “por que” e, em seguida, uma estrutura declarativa “me explica”, que solicita a informação.

Continuando a descrição dos dados listados acima, verificamos que há uma construção com mais de uma estrutura interrogativa, porém, atípica para uma pergunta, presente no dado 9010g. Esse participante construiu duas perguntas diferentes “Qual é a sua idade?” e “Você tem família?”. Ambas as proposições não são equivalentes, e se tratam de solicitações para informações distintas. Nesse caso, não há nada que as relacione, a não ser o fato de terem sido escritas em uma única proposição. No entanto, verifica-se que, apesar de estarem juntas, o escrevente as constrói como se fossem duas perguntas. Isso é verificado pela aplicação do ponto de interrogação.

Essas maneiras de construção de perguntas são algumas das estratégias que os escreventes se utilizaram para elaborá-las, por isso, há poucas ocorrências delas. Além dessas, há outros casos com estruturas sintáticas compostas, mas realizadas de outras formas. Por outro lado, a maioria das proposições dos alunos se apresenta por períodos simples de construção frasal, formadas apenas por uma oração.

A partir desses resultados, apresentamos alguns exemplos de construções simples e de compostas, de cada tipo de estrutura interrogativa (fechada e aberta), de ambas as turmas. Para isso, selecionamos uma amostra de cada uma dessas construções abaixo:

Períodos simples e compostos do 6.º e 9.º Ano.¹¹

A princípio, iniciamos com a apresentação de duas estruturas interrogativas fechadas realizadas por período simples:

(601c) [“Você tem poderes”]

(904h) [“Você tem medo do Thanos?”]

Acima, tem-se os exemplos de duas perguntas construídas com apenas uma oração, as quais, na maioria das vezes, foram introduzidas com o pronome de tratamento na posição de sujeito, referindo-se ao personagem do contexto, antes do verbo, mais o complemento.

¹¹ A inserção dos colchetes indica os limites do período.

As estruturas sintáticas compostas desse tipo de pergunta, tiveram ocorrências sem e com a conjunção. Dois exemplos são apresentados:

(6017g) [“Huck quando você si trafoma] [você silembra di aguma coiza”]

(906h) [“Você gosta de salva as pessoas] que [os inimigos pega como refém?”]

Em **6017g**, inicia-se a primeira oração com um aparente vocativo, expressado pelo nome do personagem e, em seguida, a estrutura iniciada com o que deve ser a conjunção subordinada *quando*, que deveria vir entre as orações, mas o que ocorre é a inversão dessas. Por exemplo, ela poderia ocorrer dessa forma: *Huck, você se lembra de alguma coisa quando você se transforma?* Já, na estrutura em **906h**, ocorre do modo como exemplificado acima.

O que se percebe, nesse sentido, é a ocorrência da estrutura interrogativa em uma das orações do período composto. No primeiro dado, a estrutura interrogativa ocorre na segunda oração *você -silembra di aguma coiza*, enquanto que, no segundo, a oração interrogativa inicia o período *Você gosta de salva as pessoas*-, que, em seguida, é ligada à outra oração pela conjunção subordinada *que*. Portanto, estamos diante de duas perguntas fechadas com período composto.

As abertas, assim como as fechadas, apresentam uma forma básica de construção. Os períodos simples sempre iniciam com o constituinte antecedido do sujeito, mais o verbo e complemento:

(6017b) [“Porque você e verde”]

(902b) [“Por que você fica verde?”]

Assim como nas ocorrências de períodos compostos das estruturas fechadas, também ocorreram duas maneiras diferentes de se construir a proposição com duas orações:

(606e) [“Porque cando ele se torna Huca] [ele fica verde?”]

(909h) [“Qual e o seu inimigo] que [você odeia mais.”]

No dado **606e** há a inversão da posição entre as orações. A oração *-ele fica verde?* se refere ao constituinte interrogativo *Por-*

que- que antecede a primeira oração do período *-cando ele se torna Huca-*. Por outro lado, na proposição **909h**, como no dado **906h**, a estrutura interrogativa acontece no início da construção e está ligada a outra oração por meio da conjunção subordinada *que*.

Outras formas de perguntas que possuem mais de uma oração são as interrogativas fechadas e abertas indiretas que são sempre construídas com períodos compostos. As fechadas possuem sempre o elemento *Se* para estabelecer a relação de oração com outra. Vejamos:

(609h) [“Eu ia pergunta] **si** [ele era u dono do mudo deli”]

(906g) [“Eu queria saber] **sem** [você gosta de quebrar as coisa?”]

O *si*, no dado **609h**, e o *sem* representam a ocorrência do elemento conectivo ‘se’¹², que liga o pedido de informação, nas primeiras orações, à estrutura interrogativa da segunda oração. Essas estruturas se apresentam na forma fechada.

Já, nas indiretas abertas não há esse elemento. Geralmente, o interrogativo *como* funciona para interligar as orações, como no dado abaixo:

(609b) [“Eu ia pergunta] [como ele sitono foti”]

Essas estruturas com períodos compostos tiveram pouca frequência. Por outro lado, as interrogativas com período simples são as que mais foram construídas por esses escreventes. Esse resultado foi constatado pelo levantamento dessas formas de construção, pelas quais se verificou que 83% das proposições foram construídas por estruturas de frases simples, como aquelas descritas acima, e somente 17% dessas perguntas são formadas com períodos compostos.

Formas interrogativas

Com base na tipologia considerada para a verificação das estruturas interrogativas, dentre os tipos de interrogativas abertas,

¹² Os escreventes dessa pesquisa possuem muitos problemas ortográficos. Por isso, tem-se essas formas como resultado.

os alunos do 6.º Ano realizaram 5 formas: *Qu*; *Qu-que*; *É-que*; *Qu-in-situ* e *Indireta*; e para as formas do tipo fechada, eles também construíram 5: *Sim/não*; *Será que*; *Alternativa*; *Indireta*; e *Tag*.

A quantidade das formas que foram utilizadas por esses alunos está apresentada no quadro abaixo:

Tabela 1: Levantamento das formas interrogativas do 6.º Ano

Aberta	Quantidade	Fechada	Quantidade
<i>Qu</i>	116	<i>Sim/Não</i>	32
<i>Qu-in-situ</i>	6	<i>Será que</i>	9
<i>É-que</i>	5	<i>Alternativa</i>	3
<i>Qu-que</i>	4	<i>Indireta</i>	1
<i>Indireta</i>	5	<i>Tag</i>	1
Total	136	Total	46

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Foram dez formas distintas as realizadas por esses escreventes na construção das sentenças interrogativas das perguntas. Sendo assim, apesar da ocorrência de variadas formas em ambos os tipos, a tendência que se verifica nas abertas é para as formas ‘*Qu*’, quando o elemento interrogativo inicia a sentença; e nas fechadas, pela forma comum, de ‘*sim/não*’.

Essas duas formas representam cerca de 81% das ocorrências, enquanto que as demais tiveram, como demonstra a tabela 1, poucas ocorrências (19%). Por outro lado, verifica-se que, entre aquelas que tiveram maior tendência, há uma maior utilização das interrogativas abertas (136 dados).

Já a partir das análises dos dados dos alunos do 9.º Ano, observou-se ocorrências mais ou menos similares aos do 6º ano. Aqueles escreventes não realizaram tantas formas, há uma menor ocorrência dessas se comparadas com as que os do 6º ano utilizaram.

Foram apenas 3 formas do tipo *aberta* (*Qu*, *Qu-in-situ* e *Indireta*) e 3, do tipo *fechada* (*Sim/Não*, *Alternativa* e *Indireta*). Dessa maneira, para cada uma dessas formas, apresenta-se no quadro abaixo a quantidade de ocorrências:

Tabela 2: Levantamento das formas interrogativas do 9.º Ano

Aberta	Quantidade	Fechada	Quantidade
<i>Qu</i>	120	<i>Sim/Não</i>	60
<i>Qu-in-situ</i>	4	<i>Alternativa</i>	9
<i>Indireta</i>	1	<i>Indireta</i>	2
Total	125	Total	71

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Como apontado acima, apesar de esses escreventes terem utilizado menos formas, a frequência do uso de determinada forma é semelhante à daqueles escreventes, do 6.º Ano, pois, assim como nas ocorrências da tabela 1, há também na tabela 2 uma tendência para a utilização das formas ‘*Qu*’, dentre as abertas, e ‘*sim/não*’, dentre as fechadas, representando uma frequência de uso de 92%, sobre aquelas com poucas ocorrências (*qu-in-situ*; *indireta*; *sim/não* e *alternativa*), com 8% apenas.

Da mesma maneira como na tabela 1, do 6.º Ano, os números da tabela 2 apontam para um maior uso das interrogativas abertas. Porém, com uma quantidade mais aproximada entre essas e as fechadas. Um pouco diferente das quantidades de ambas realizadas pelo 6.º Ano.

Outro dado que se verifica ao comparar as duas tabelas é o fato de os escreventes terem utilizado as formas *qu*, *qu-in-situ*, *indireta* (aberta); *sim/não*, *alternativa* e *indireta* (fechada). Por outro lado, também, observa-se que a ocorrência das outras formas — *e-que*, *qu-que* (aberta); *será que* e *tag* (fechada) —, nas construções dos escreventes do 6.º ano não aconteceram nas do 9.º ano.

Uso de elementos interrogativos

Ao tratarmos de elementos interrogativos, referimo-nos àqueles que caracterizam uma estrutura como tal. Esses elementos definem o sentido da proposição e, desse modo, são essenciais para indicar a intenção do escrevente para com determinada frase. Nesse sentido, as interrogativas Q, ou abertas, são sempre construí-

das com a presença desses elementos, sendo esses, pertencentes a determinada categoria linguística, como os pronomes e advérbios.

Dessa maneira, as estruturas construídas pelos alunos de ambos os anos escolares tendem a direcionar as suas perguntas para o sentido de *causa* e, portanto, utilizam na maioria das vezes o advérbio “por que”. Por outro lado, outras categorias morfossintáticas foram realizadas, mas com menor frequência por esses sujeitos. A tabela abaixo apresenta esses dados:

Tabela 3: Levantamento das categorias morfossintáticas das interrogativas abertas dos alunos do 6.º Ano

Elementos interrogativos	Quantidade
Adv. Causa	98
Adv. Modo	23
Pronome	13
Adv. Lugar	1
Adv. Quantidade	1
Total	136

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

O quadro acima indica que, dentre as 135 estruturas interrogativas abertas, tem-se na maioria das ocorrências o uso de advérbios (122 dados), sendo a maioria desses (98 dados) os advérbios de causa (Por que); em seguida, há advérbios de modo (Como) com 23 dados e, depois, os pronomes (O que, que, qual e quem), esses pouco utilizados (13 dados). Assim como os advérbios de lugar (onde) e de quantidade (quanto) que tiveram, cada, apenas uma ocorrência.

Nas estruturas interrogativas construídas pelos estudantes do 9.º Ano, houve a mesma tendência apresentada pela tabela anterior. A maioria dos dados revela a preferência por construções com advérbios. Vejamos a seguinte tabela:

Tabela 4: Levantamento das categorias morfossintáticas das interrogativas abertas dos alunos do 9.º Ano

Elementos interrogativos	Quantidade
Adv. Causa	72
Pronome	33
Adv. Quantidade	12
Adv. Modo	7
Adv. Lugar + pronome	1
Total	125

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Os resultados quantitativos apresentados pela tabela 4 demonstram que, das 125 estruturas *abertas*, a maioria delas foi construída com advérbios (91 dados), dentre os quais se destaca o advérbio de causa *por que*, que figura em cerca de 58% das estruturas com advérbios (72 dados). Os outros advérbios foram o de Quantidade *quanto* e de Modo *como*, porém, com menores ocorrências.

Já os pronomes *o que*, *que*, *qual* e *quem*, também, possuem uma quantidade expressiva de realizações (33 ocorrências), se comparada com as ocorrências apresentadas na tabela 3, porém, bem abaixo da quantidade dos advérbios.

Nesse sentido, o que se verifica em um plano geral é o fato de que os advérbios são os mais utilizados pelos alunos do Ensino Fundamental maior, são cerca de 82% dos dados. Enquanto os pronomes tiveram uma frequência de uso de 18% apenas.

Além disso, ocorreu em um dado duas categorias morfossintáticas na posição de constituinte interrogativo, o advérbio de lugar com um pronome: *Em que planeta você mora?* (907e). Nesse dado é utilizada, no início da sentença, a preposição *em* mais o pronome *que*, com a ideia de lugar para a proposição. Nesse sentido, observa-se a utilização dessa forma ao que seria o advérbio de lugar *onde*, que, para a gramática tradicional, seria a forma adequada, já que a “terra”, na pergunta, se refere a um lugar.

Concluindo a verificação da utilização dos elementos interrogativos das estruturas abertas, vale ressaltar que os escreventes

tendem a utilizar mais os advérbios, dentre esses, principalmente, o de causa ‘por que’, já apontado acima por ambas as tabelas.

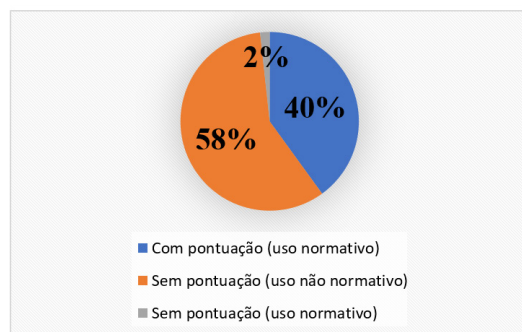
Outro fato importante, detectado no corpus dessa pesquisa, foi com relação ao uso da pontuação gráfica nas perguntas, principal marcador da interrogação na escrita, tratado no tópico a seguir.

Uso da pontuação interrogativa

Após a verificação do ponto de interrogação, foi feito o levantamento do uso e do não uso desse marcador nas perguntas escrita dos alunos. Dessa forma, são apresentados nos gráficos abaixo a frequência da aplicação e da ausência da pontuação, pela qual se verifica que há a utilização do ponto de interrogação de uso padrão normatizado pela norma gramatical, mas também há usos que não seguem esse padrão de pontuação.

A princípio, foi feito o levantamento do uso e do não uso da pontuação de interrogação nas perguntas dos alunos do 6.º Ano, o qual apontou o seguinte:

Gráfico 2: Uso da pontuação gráfica ‘?’ nas perguntas dos alunos do 6.º Ano

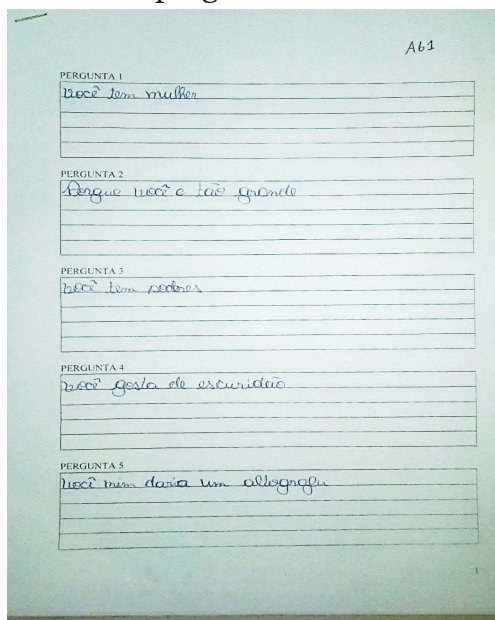


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho

Conforme os resultados acima, foi verificado que os alunos não utilizaram o ponto interrogação na maioria das perguntas (58%), tanto em abertas quanto em fechadas, enquanto que, em quase a metade dos dados, as proposições foram escritas com a utilização devida daquela pontuação, sendo 40% das ocorrências.

Alguns exemplos daquelas em que há a ausência da pontuação gráfica, são demonstrados nas figuras abaixo:

Figura 5: Amostra de perguntas de um aluno¹³ do 6.º Ano



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

É verificada na imagem que no final de cada uma das perguntas não há pontuação gráfica de interrogação “?”. Por outro lado, aqueles 2% (gráfico 2) remetem também às construções em que não há a presença da pontuação que, no entanto, se deu de maneira adequada, pois se tratam de interrogativas indiretas:

(605f) “A onde você morra queria saber”

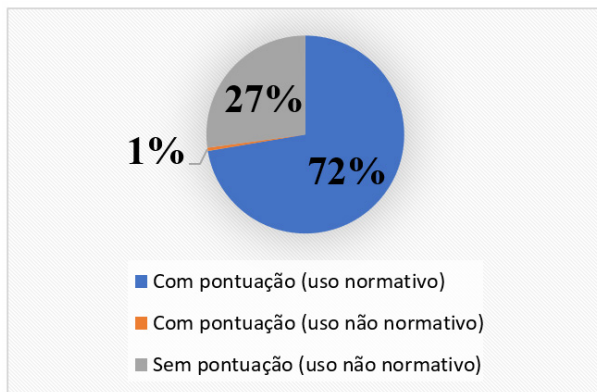
(609b) “Eu ia pergunta como ele sitono foti”

(609h) “Eu ia pergunta si ele era u dono do mudo deli”

Vale ressaltar que nessas estruturas deve ser utilizado um ponto final, o qual não foi observado nessas amostras. Já os dados dos alunos do 9.º Ano apresentam um resultado diferente dos apresentados acima. A maioria das ocorrências foi do uso do ponto de interrogação na escrita, vista no gráfico abaixo:

¹³ Trata-se de quatro perguntas construídas pelo aluno **61**, sem a pontuação gráfica interrogativa “?”.

Gráfico 3: Uso da pontuação gráfica nas perguntas dos alunos do 9.º Ano



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Os dados apontaram para um maior uso adequado da pontuação gráfica interrogativa (72%), enquanto que 28% apresentaram o não uso e o uso inadequado da pontuação, sendo o 1%, o caso de uma pergunta indireta, na qual a pontuação interrogativa foi aplicada ao final da proposição:

(906g) “Eu queria saber se você gosta de quebrar as coisa [?]”

Os 27% representam a falta de uso nas construções interrogativas em que essa aplicação é necessária. Esse resultado fica bem abaixo dos dados do 6.º Ano.

Portanto, nessa etapa foram apresentados os principais dados que demonstram a forma como são construídas as perguntas dos alunos do Ensino Fundamental maior. Adiante, são feitas as inferências acerca desses dados.

Discussão

A situação enunciativa em que foram submetidos os alunos do Ensino Fundamental lhes permitiu utilizar das estratégias que conhecem para elaborar as proposições escritas. O resultado disso foram determinadas construções frasais acerca do personagem Hulk, exposto para eles durante a aplicação da tarefa.

Essas construções foram consideradas seguindo o princípio de que, “De acordo Koch e Vilela (2001, p. 297), a frase configura ‘numa proposição, um dado estado de coisas e ocorre num texto transformada em enunciado ou parte de um enunciado’” (SOUZA, 2006, p. 92), ou seja, a simulação de atos enunciativos no sentido de perguntar possibilitou aos alunos elaborarem determinadas proposições com as quais foi feita a investigação das estratégias interrogativas, vistas a partir das frases, e, por meio dessas, investigar a natureza das construções produzidas por esses sujeitos.

Dessa maneira, a partir do exame dos dados foi constatado que os estudantes do Ensino Fundamental maior tendem para usos regulares de construções de perguntas em contextos de escrita. Isso se confirmou no levantamento quantitativo, o qual demonstrou que a maioria desses alunos se utilizou de estratégias interrogativas com estruturas parecidas para elaborarem suas proposições. Acerca disso, na subseção 4.1 foi demonstrado que são bastante frequentes as perguntas com estrutura interrogativa do tipo *aberta*, mais do que as *fechadas*.

Tratando-se desse tipo específico de estrutura interrogativa, Neves e Bomfim (2016, p. 97) compreendem-no a partir das possibilidades que o elemento pode pressupor para o preenchimento do lugar vazio do argumento, sendo as diferentes respostas que a proposição permite ao enunciatário. Ao contrário da interrogativa fechada que, na perspectiva desse autor, as possibilidades são mais limitadas, geralmente, com uma resposta simples, afirmativa ou negativa, de sim ou não, adjunta ao verbo da proposição (NEVES; BOMFIM, 2016, p. 95).

Para essa pesquisa, não foram encontrados trabalhos que apontassem para a preferência dos sujeitos falantes ou escreventes para uso de determinado tipo de estrutura interrogativa. Porém, vale ressaltar que as características da interrogativa aberta permitem pressupor que sua utilização se correlaciona com a percepção que se tem de determinado fato ou objeto, sendo o desse trabalho o personagem. Sendo assim, o uso desse tipo de estrutura implica em diferentes possibilidades de informações, uma vez que esse tipo é formado por aqueles variados elementos detalhados nos pressupostos teóricos, principalmente, no qual apresenta as referências de uso para cada um desses¹⁴, como os pronomes e os advérbios.

¹⁴ Ver a subseção *Tipologia das interrogativas do PB*.

Esses constituintes interrogativos, conforme Charaudeau (1992 *apud* SOUZA, 2006, p. 92), demandam a identificação de uma ação; a identificação de uma causa; a identificação de um objetivo ou finalidade; a identificação de um espaço; a identificação de um tempo; a identificação de uma qualificação; a identificação de uma quantidade; e para cada um desses aspectos, o locutor/escrivente tem as variadas possibilidades de obtenção da informação, como colocado pelos autores no parágrafo anterior (NEVES; BOMFIM, 2016). No entanto, o que se pôde observar por meio dos dados da pesquisa foi que, apesar de os alunos terem utilizado, na maioria das vezes, a interrogativa *aberta*, eles não demonstram uma exploração variada dos elementos dessa tipologia em suas perguntas.

Esse dado foi verificado, em relação ao uso dos elementos interrogativos, na subseção 4.3, em que é apresentada a utilização de, pelo menos, 5 categorias morfossintáticas por esses escreventes. Entretanto, embora dessas categorias, somente uma, o advérbio de causa “por que”, foi utilizada na maioria das proposições. Houve, dessa maneira, uma tendência para a utilização do “por que”, sempre para se referir a causa ou motivo de algo, nesse caso, relacionado ao personagem Hulk.

Ao contrário disso, entende-se que o uso diversificado dos elementos retrata as variadas possibilidades de busca e obtenção das informações ausentes na proposição, o que justifica determinadas construções com diferentes categorias morfossintáticas como constituintes interrogativos. Portanto, o dado verificado na seção 4.3 indica que não há uma progressão no uso desses elementos para explorar essas possibilidades de informação por esses estudantes. O que há, na maioria das vezes, é uma mesma condução do sentido da pergunta, vista pelo uso de uma única categoria morfossintática.

Outros fatos que apontam as limitações estratégicas das construções interrogativas para a elaboração das perguntas por parte desses escreventes é a maneira como são estruturadas. A primeira delas é a forma da estrutura interrogativa utilizada por esses alunos, caracterizada pela posição onde se encontra o constituinte dessa natureza, que se apresenta frequentemente na forma ‘Qu’, na qual o interrogativo inicia a sentença.

Nesse sentido, a análise na subseção 4.3 permite constatar que o uso constante de advérbios em posição inicial corrobora a afirmação de que é habitual o fronteamento de advérbios interrogativos na sentença (CASTILHO, 2016, p. 326).

No tocante à oralidade, apesar do corpus dessa pesquisa ser de perguntas escritas, os alunos foram submetidos em uma situação comunicativa na qual tiveram que elaborar as proposições simulando uma situação de conversação, na qual eles teriam que fazer perguntas para o personagem colocado na aplicação. Dessa maneira, o contexto enunciativo se caracterizou pela proximidade de um contexto oral, de diálogo de uma entrevista, do que dos gêneros textuais escritos como aqueles analisados por Oushiro (2011) e Oushiro e Mendes (2012).

Portanto, o que se observa é o desconhecimento, por parte dos estudantes, das formas de estruturas interrogação, cuja consequência mais imediata é a não possibilidade de uso de diferentes estratégias interrogativas, a fim de adequá-las de maneira sistemática à busca pela informação por meio das proposições, ou seja, a maioria dos estudantes deveria conseguir elaborar um conjunto coerente de perguntas, que possibilitasse alcançar todas as informações que ele desejasse. Assim, os escreventes ao disporem de um conhecimento limitado sobre as estruturas só podem fazer uso de poucas formas, como a forma “Q”, restringindo bastante as possibilidades de sucesso na comunicação.

Outro fato que se verifica com as análises está relacionado às limitações estratégicas no desenvolvimento de construções interrogativas. Observamos que esses escreventes utilizam, geralmente, períodos simples para produzirem as perguntas, formadas por apenas uma oração. Essa constatação demonstra que a maioria dos escreventes não consegue construir frases mais complexas, uma vez que poucos deles as realizam.

Sendo assim, a maneira como são construídas essas perguntas, nesse caso, por períodos simples, implica no aspecto textual das proposições. Isso é verificado pela disposição sintática, sendo realizado apenas o sujeito que, na maioria das vezes, aparece como pronome de tratamento *você*, o verbo e mais o complemento com um *objeto* apenas.

Uma vez que essa estrutura implica na textualidade da pergunta, os elementos participantes da proposição podem ou não

cumprir a demanda de informação necessária ao contexto referente à situação, espaço, locutor/escrivente e o interlocutor/receptor a quem se endereça a pergunta. Esse aspecto pode ser observado na pergunta do dado 6017b. Apesar de haver um sujeito na oração, esse não menciona sobre quem se trata e, em relação ao complemento, há apenas o verbo e o objeto da frase. Entretanto, se essa proposição levar em consideração aqueles aspectos, seria possível ter uma pergunta da seguinte maneira: Hulk, eu queria saber por que você se torna verde quando se transforma.

A proposição exemplificada acima se trata de uma interrogativa indireta, na qual se faz inicialmente a menção a quem se endereça a pergunta (Hulk) pelo interlocutor/escrivente que, logo em seguida, faz o pedido da informação pela estrutura típica de uma indireta. Nesse sentido, a oração interrogativa *por que você se torna verde*, subordina-se à anterior *eu queria saber*, aquela também subordinada à oração seguinte, *quando se transforma*, a qual determina o contexto da pergunta.

Dessa maneira, é possível verificar que a proposição contempla determinados aspectos que são fundamentais para a construção da informação da proposição em um contexto de escrita. Ao contrário do que foi verificado na maioria das construções pelos alunos do Ensino Fundamental.

Portanto, a partir da composição desses elementos presentes nessa proposição, é possível considerar que essa pergunta, no nível textual, pode ser contemplada com alguns aspectos que a determinam em um contexto em que se constituiu. Tudo isso deve ser adequado à proposição escrita, pois, o receptor se encontra distante de um espaço e de um tempo (CÂMARA JR., 1989, p. 167), por isso a necessidade da frase escrita se compor de certos elementos para se construir de textualidade.

É no plano textual das estruturas linguísticas que se identificam o posicionamento discursivo dos escreventes e as intenções assumidas nos contextos em que eles se encontram (cf. FERREIRA; ABREU, 2014). Portanto, conforme foi observado nas análises, as construções interrogativas se efetivaram por períodos simples e, por essa razão, na maioria das vezes não foram capazes de garantir todo um contexto na forma escrita. Por isso, é necessário que os escreventes possuam estratégias que garantam o contexto pertinente à elaboração da proposição.

Considerando a direção dessa pesquisa para o contexto de escrita, outro fato constatado com a análise acerca da aplicação da pontuação gráfica demonstrou que há perguntas em que é exigida a pontuação, como as diretas (ou abertas), e aquelas em que há apenas o uso do ponto final, como nas indiretas. Entretanto, verificou-se que a maioria dos escreventes o fazem de maneira inadequada, pela ausência da pontuação gráfica interrogativa, sendo a maioria das ocorrências realizadas pelos alunos do 6.º Ano.

Por outro lado, esse resultado não foi o mesmo para os alunos do 9.º Ano, apesar de ter acontecido inadequações em relação a ausência da pontuação interrogativa, pelo contrário, esses alunos aplicaram-na na maioria das suas construções.

Ao comparar os resultados acima, é possível verificar que houve um avanço da aprendizagem entre os quatro anos de ensino que, de alguma maneira, fizeram com que esses estudantes do 9.º Ano pudessem aplicar de maneira adequada a pontuação na maioria das vezes. Contudo, a constatação tida pelos dados do 6.º Ano revelarem a ausência de aplicação da pontuação pode ser reflexo da ausência de um trabalho anterior com esse tipo de frase. Visto que, como foi citado por Câmara Jr. (1989), para escrita, a frase perde o tom frasal e, por conta disso, resulta de novas condições de processamento da linguagem, por meio de um conjunto elementos normalizados.

Portanto, a ausência de um determinado elemento, nesse caso, o sinal gráfico que marca esse tipo de frase, pode estar relacionado a esse aprendizado. Dessa maneira, esses resultados corroboram o fato de que, tradicionalmente, as prescrições e explicações sobre o funcionamento da língua se darem, como afirma Pereira (2015), apenas por estruturas afirmativo-declarativas.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar as estratégias de construção interrogativa e saber, através dessas, o que precisa ser aprendido em um contexto de ensino e aprendizagem do português língua materna, no Ensino Fundamental.

A partir da aplicação da situação comunicativa, na qual os alunos elaboraram perguntas escritas para um personagem fictício, foi possível verificar que os alunos do Ensino Fundamental maior

da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Regina Sabá Costa, do município de Mocajuba (PA), conhecem estratégias interrogativas para a elaboração das perguntas escritas, porém possuem limitações quanto ao uso dessas estratégias.

Isso foi verificado principalmente no fato de os escreventes utilizarem, na maioria das vezes, dentro de um mesmo contexto, uma única categoria morfossintática para direcionar o sentido das perguntas, frequentemente, em uma mesma posição, caracterizada pela forma *Qu*. Outro entrave se deve ao fato de que esses, geralmente, não constroem perguntas com períodos compostos, o que daria a possibilidade de uma contextualização da proposição. Pelo contrário, essas são frequentemente construídas por períodos simples, o que, em si, demandam de elementos textuais, necessários para a contextualização da pergunta na escrita, tais como o vocativo, referindo-se a quem se direciona a pergunta, e outras estruturas subordinadas à interrogativa, a fim de definir quem a realiza e qual a situação referente à proposição.

Outro fato constatado com a pesquisa foi ausência da aplicação da pontuação interrogativa, principalmente, nos dados dos alunos do 6.º Ano que, comparados com os dados do 9.º Ano, demonstram que essa ausência de aplicação normalizada da pontuação pode ser reflexo de um trabalho (ou da falta dele) com ensino de língua especificamente com esse tipo de frase.

Nesse sentido, todos esses fatos pressupõem não haver uma condução de ensino que contemplem o desenvolvimento das estratégias discursivas dessa natureza. Esse resultado permite avaliar a necessidade de considerar o conhecimento sobre procedimentos interrogativos, típicos para elaboração de perguntas, na constituição de currículos escolares e de sua efetiva inserção nas aulas de português.

A razão disso está no fato de que determinados gêneros que demandam o uso de estratégias interrogativas, como a entrevista, e outras atividades dessa natureza, não conduzem ao aluno a um aprendizado sobre esse tipo de procedimento comunicativo, de que a maioria das atividades relacionadas a esse gênero são incompletas. Também, deve-se ao fato de que, tradicionalmente, as prescrições e explicações sobre o funcionamento da língua se darrem apenas por estruturas afirmativo-declarativas.

Portanto, apesar de os documentos curriculares destacarem o desenvolvimento de capacidades do aluno, dentre elas a de elaborar perguntas, utilizando-se de gêneros como objeto de ensino, verificou-se, por meio desta pesquisa, que, para o âmbito da utilização de estratégias interrogativas na realização de perguntas em contexto escrito, carecem de uma consciência linguística mais desenvolvida, que oriente de modo efetivo a construção de propostas de ensino capazes de fazer com que indivíduos desenvolvam plenamente suas habilidades no uso da língua portuguesa.

Referências

BAKTHIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

CÂMARA JR., J. M. *Princípios de Lingüística geral: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2016.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FERREIRA, H. R. M.; ABREU, M. T. T. V. Os tipos frasais à luz da teoria dos atos de fala. *Revista Língua & Literatura*, v. 16, n. 27, p. 211-237, dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalingueliteratura/article/view/1328>. Acesso em: 15 jul. 2019.

FONTES, M. G. *As interrogativas de conteúdo na história do português brasileiro: uma abordagem discursivo-funcional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FREITAG, R. M. K.; ARAUJO, A. S. Quem pergunta quer resposta! perguntas como estratégias de interação na escrita. *Via Litterae*, v. 2, n. 2, p. 321-335, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net>

net/profile/Raquel_Freitag/publication/50384736_Who_ask_wants_answer_-_questions_as_interactional_strategies_in_written/links/55280b600cf29b22c9ba4842.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.

MAGALHÃES, T. G.; SILVA, M. D.; OLIVEIRA, P. M. O gênero entrevista em manuais didáticos de Língua Portuguesa. *Raído*, v. 6, n. 11, p. 55-72, 2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/1593/1147>. Acesso em: 5 jun. 2019.

NEVES, J. S. B.; BOMFIM, E. R. M. (Orientadora). *Estudo semântico-enunciativo da modalidade em artigos de opinião*. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. 206p.

OUSHIRO, L. *Uma análise variacionista para as interrogativas-Q*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pós-graduação em Semiótica e Linguística, Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OUSHIRO, L.; MENDES, R. B. A Variação em interrogativas de constituinte no fluxo conversacional. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 15, n. 3, p. 273-292, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/11859/12519>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PEREIRA, A. *Uma abordagem gramatical das estruturas interrogativas diretas em contos de Machado de Assis e Rubem Fonseca*. Lume repositório digital UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117591/000967208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2019.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010. 366 p.

SANTOS, J. C.L.; ARAUJO, A. S.; FREITAG, R. M. K. Perguntas na sala de aula: uma classificação textual-interativa. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 22, n. 45, p. 373-397, 2012. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/478>. Acesso em: 17 maio 2019.

SOUZA, J. A. C. O papel da modalidade interrogativa nas unidades informativas do artigo de opinião autoral. *Calidoscópio*, v. 4, n. 2, p. 90-96, maio/ago. 2006.



7

Uma breve reflexão sobre
“erros” fonológicos,
morfológicos e sintáticos no
Ensino Fundamental

Oclícia Sales Barros
Raquel Maria da Silva Costa Furtado
Maria Sebastiana da Silva Costa

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo coletar e avaliar os “erros” ortográficos de cunho fonológico, morfológico e sintático, em redações escritas por alunos da turma do 6.º e 7.º Ano da Escola Municipal Santinho Cóhen, localizada na vila de Carapajó, distrito do município de Cametá, assim como contribuir para que professores possam conscientizar-se que esses erros devem ser percebidos no sentido de se buscar saná-los. O trabalho foi feito, a partir da análise de desvios ortográficos encontrados em 40 redações dos alunos das referidas séries, o qual abrangeu-se na busca de verificar o porquê da ocorrência desses “erros”. O embasamento bibliográfico está pautado em autores como Bagno (2009), Bortoni-Ricardo (2004), Mattos e Silva (2004) e Marcuschi (2008).

Palavras-chave

“Erros” ortográficos. Variação. Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

O presente artigo pretende mostrar e analisar “erros” que infringem às normas de ortografia, de cunho fonético, morfológico e sintático em redações de alunos de duas turmas do Ensino Fundamental. Para isso, realizar-se-á análises das produções escritas dos alunos, a fim de se fazer uma sondagem para observar quais desvios são mais apresentados na produção de textos escritos e destacar a importância dos professores observarem os “erros” realizados com mais frequência por seus alunos, para que estes professores busquem formas eficazes de saná-los, contribuindo dessa maneira para uma aprendizagem eficaz e interativa.

É importante que os professores do Ensino Fundamental observem com constância os problemas recorrentes nas escritas de seus alunos, para que possam contribuir da melhor maneira possível no desenvolvimento de suas escritas. Uma maneira dinâmica de fazer isso é levar em consideração não só aspectos linguísticos desses alunos, mas também os sociais, como: a situação econômica desses alunos, se são moradores da zona rural ou urbana, como se relacionam com sua família. Segundo Bortoni-Ricardo (2004) esses são os três ambientes que uma criança começa a desenvolver o seu processo de socialização: a família, os amigos e a escola. Esses ambientes, segundo a terminologia que vem da tradição sociológica, são chamados de *domínios sociais*. Para esta autora, a transição do domínio do lar para o domínio da escola, faz-se também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita, o que os linguistas chamam de *letramento*.

Para tanto, acredita-se ser necessário que o professor de Língua Portuguesa mantenha uma relação dialógica com seus alunos, e que esta relação passe a ser uma relação de interação e não mais fragmentada, na qual o papel do professor não seja mais o de re-

passar informações e o do aluno apenas o de receber. A partir do momento que se estabeleça uma interação entre as duas categorias (professor e aluno) o ensino passa a ser construtivo e mais comprometido com o saber do aluno visando uma melhoria na escrita desses estudantes.

Convém ressaltar que a linguagem formal tanto em se tratando de fala ou de escrita é a preferível socialmente e é também a qual os estudantes precisam dominar. Embora, haja ocasiões, em que o aluno faça uso de uma escrita menos normatizada, como exemplo, em uma situação que não lhe exige maiores cuidados, como em uma conversa via mensagem entre amigos ou familiares. Sendo assim, as pessoas, de modo geral, têm que reconhecer o que cada situação de comunicação exige e a partir disso, se adequar a cada ocasião.

Nesse sentido, objetiva-se neste pesquisa reconhecer os principais problemas existentes na escrita dos alunos, nos âmbitos fonológico, morfológico e sintático. E como objetivos específicos pretende-se: 1) investigar se realmente há as ocorrências dos desvios ortográficos na escrita dos alunos; 2) oferecer ao professor de língua portuguesa propostas didático-pedagógicas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa; 3) demonstrar a importância da escrita padrão para o bom rendimento estudantil; 4) identificar em que âmbito estrutural da língua são mais recorrentes os problemas de desvios da norma culta na produção textual dos alunos.

Nesse sentido desenvolver uma pesquisa sobre este tema torna-se importante e é justificável, pois aborda sobre fenômenos linguísticos bastantes recorrentes na produção textual dos alunos, assim como predispõe-se a oferecer respostas mais cabíveis e plausíveis para tais “erros”, na medida em que se acredita que o primeiro passo para a melhoria da escrita culta dos alunos é a tomada de consciência pelo professor de tais problemas, pois somente assim procurará soluções mais apropriadas e contundentes para a amenização das dificuldades.

Acredita-se que seja necessário analisar os desvios na escrita dos alunos para que a partir daí possa-se desenvolver uma reflexão que leve os alunos ao domínio da escrita padrão. Para a realização de tal reflexão, dividiu-se este artigo em cinco unidades. A primeira encarrega-se em mostrar a relação existente entre oral e o escrito; a segunda faz uma breve reflexão dos caminhos ofe-

recidos para que se adquira uma boa visão de como se trabalhar os “erros” ortográficos, mas sem desvalorizar a linguagem oral da criança. Na terceira unidade apresenta-se os métodos utilizados para a realização desta pesquisa. Na quarta faz-se uma análise dos dados obtidos relacionados aos “erros” fonológicos, morfológicos e sintáticos. E por fim a conclusão, momento em que se expunha as ideias finais do trabalho.

Transposição da oralidade na escrita

De um modo geral, os alunos da Educação Básica sempre demonstram muitas dúvidas quanto a utilização do português padrão, principalmente os alunos do Ensino Fundamental já que ainda confundem as regras linguísticas da modalidade oral e escrita. Sem mencionar, que a língua está sempre em constante alteração, e muitas vezes uma regra já assimilada pelo aluno, sofre alterações, como o estabelecimento do novo acordo ortográfico da língua portuguesa, e o que o aluno já tinha em mente torna-se obsoleto. Então, muitas vezes casos como esse, tornam mais difícil o domínio, por exemplo, da grafia segundo a ortografia oficial. Isso já nos aponta Simões (2006, p. 48),

É notório que a dificuldade de escrita correta das formas da língua em seu registro-padrão não é exclusivamente das crianças, nem mesmo dos aprendizes do Ensino Fundamental em particular. De vez em quando, somos surpreendidos por algum tipo de dúvida gráfica sobre item lexical não pertencente ao nosso vocabulário usual. Em outras palavras: basta que seja preciso escrever palavra de estrutura gráfica complexa pertencente ao jargão de outro campo profissional para que sejamos levados ao vocabulário ortográfico ou a um dicionário em busca da grafia correta da palavra problemática.

E tal comportamento pode ser estendido a outros âmbitos estruturais da língua como o nível morfológico e sintático, pois na oralidade usa-se determinadas regras apropriadas a essa modalidade linguística, mas que na escrita nem sempre são adequadas. E mais cumpre-se ressaltar, é necessário que os alunos compreendam que a escrita se tornou indispensável, pois aqueles que sabem fazer um bom uso dela, ocupam *status* elevado na sociedade, transmitindo-os assim educação e poder.

Assim sendo, os alunos do Ensino Fundamental não são diferentes do que se tem observado, chegam nas séries iniciais com uma escrita que reflete traços da sua oralidade, de modo que transpõem para os textos escritos marcas linguísticas que estão habituados a usar na fala. Ora, a criança, quando chega à escola, já domina a língua falada, e ao entrar em contato com a escrita, certamente, produzirá seus textos com uma ortografia recheada da oralidade.

De fato, esse contexto só mudará, se feito um bom trabalho, tomando-se como objeto de ensino a leitura e a escrita. Infelizmente, muitos professores, ainda fazem pouco para mudar essa situação, então, o aluno sai das séries iniciais e chega no Ensino Fundamental com as mesmas dificuldades referentes a escrita, enquanto ortografia. Assim, a escola como ressalta Morais possui uma tarefa muito complexa, pois necessita informar aos alunos sobre as normas de uso da língua, a fim de que estes saibam usá-la de forma eficiente e sem possíveis bloqueios durante a comunicação.

Creio que quando ajudamos o aluno a internalizar a norma ortográfica como um objeto de conhecimento, como uma faceta de reflexão, estamos ajudando o aluno não só a internalizar conhecimento que lhes permitiram a comunicar-se melhor (e deixar de ser alvo de discriminação), mas também ampliar os sentidos que ele pode estabelecer quando interage com a linguagem escrita e especificamente com a palavra. (MORAIS, 2000, p. 126).

Neste momento é importante ressaltar que não se pretende neste trabalho estigmatizar de maneira alguma as marcas de identidade linguística desses alunos, mas como Marcuschi (2008) afirma “a passagem da fala para a escrita, não é a passagem do caos para a ordem, mas a passagem de uma ordem para outra ordem”, ou seja, a oralidade será sempre fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos, por outro lado a escrita, pelo fato de ser pautada pelo padrão, não serve como fator de identidade individual ou de uma comunidade, mas sim de uma norma a ser seguida. E apesar de haver uma padronização na escrita, sabemos que não deixa de existir as variações na língua, pois mesmo que haja a formalidade na escrita e também na fala, isso não implica dizer que as variações deixarão de existir. O aluno deve saber lidar com essas variações, adequando-as de acordo com o contexto em que este estiver presente.

Marcuschi (2010) acrescenta ainda que não há disparidades entre as duas modalidades, pois cada uma possui suas próprias particularidades, e isso não coloca uma modalidade no patamar superior a outra, elas se equivalem.

Assim, não deixa de ser necessário a compreensão pelos alunos das variações linguísticas para que ele possa fazer a distinção no momento da produção escrita, do que pertence a modalidade escrita formal, e que formas linguísticas são apropriadas a contextos de fala informais, como bem nos coloca Seara (2015, p. 33),

É fundamental saber lidar com a variação fonético-fonológica que sempre vai existir e levar o aluno a compreender essas variações, para relacioná-las aos elementos gráficos da escrita, especialmente no que diz respeito às variações fonéticas que mais adequadamente, por exemplo, com o preconceito linguístico que pode surgir na sala e aula.

Para Mattos e Silva (2004), os estudantes portam normas dialetais na sua comunicação oral que refletem a diversidade social e regional de onde provêm, e ainda afirmam que a caracterização socioeconômica e regional desses estudantes, reflete nos usos linguísticos que utilizam na fala, que é a base da escrita.

Bagno (2009), em seu livro “Preconceito Linguístico: O que é, como se faz” também contribui para especificar as diferenças entre o oral e o escrito, quando afirma que a língua falada é aquela que aprendemos no convívio com a família e com a comunidade, logo nos primeiros anos de vida, por outro lado, a escrita obedece a regras fixas de tendência conservadora.

Assim sendo, o papel do professor será também o de conscientizar seus alunos das particularidades exigidas para se ter uma boa produção da escrita e mostrar-lhes o caminho e os recursos que lhes são propícios, mas não deixar, também, de revelar a seus alunos que o oral traz consigo características sociais e culturais que não devem ser desvalorizadas.

Para corroborar a afirmação feita acima, faz-se necessário citar Bortoni-Ricardo quando afirma que:

a fala de Chico Bento caracteriza um evento de oralidade não monitorado, enquanto o texto de Machado de Assis é um evento de letramento que, por definição, requer muito planejamento e monitoração. Nenhum falante usa mal sua

língua materna, mas a forma como a usa vai depender de todos os fatores que você já conhece, especialmente, a variação ao longo dos três contínuos: de urbanização, de oralidade/letramento e de monitoração estilística. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 72)

Trata-se, portanto, de regras não antagônicas, mas com muitas particularidades, que dizem respeito a modalidade linguística a que pertencem, pois a língua escrita por ser artificial, já que não se dá de forma natural ou espontânea, necessita de maior treinamento, exercício, memorização, assim como exige à obediência a regras fixas, de tendência mais conservadora, pois como aponta (BAGNO 1999, p. 71) a língua escrita “além de ser uma representação não exaustiva da língua falada — como assim não exaustiva? — Ora, tem muita coisa que a gente diz e não escreve, e muita coisa que a gente escreve mas não fala.

Alguns caminhos que podem ser permeados

Observa-se que muito tem-se feito para a melhoria do ensino da ortografia do Português. Brasil (2001), por exemplo, traz uma proposta de ensino pautada no uso e reflexão da Língua oral e escrita. Tal proposta reflete um trabalho de ensino em uma dimensão interacional e discursiva da língua, proporcionando a formação de indivíduos conscientes e capazes de exercerem suas opiniões no meio social. Sobre leitura e escrita o referido documento afirma

Leitura e escrita são práticas complementares fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno ler e escrever adequadamente. (BRASIL, 2001).

O que é proposto pelos PCN e afirmado acima é a importância de se trabalhar leitura e escrita concomitantemente e, com isso, formar leitores que sejam capazes de produzir textos coesos, coerentes e ortograficamente bem escritos. Assim sendo, acredita-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa é um exemplo dos muitos documentos que propõem

novos métodos de ensino para que professores possam fazer uma possível reciclagem de suas práticas em sala de aula.

É fato, e de conhecimento dos professores em geral, que o aluno passa pelo Ensino Fundamental, termina o Ensino Médio e chega no ensino superior sem um certo interesse pela leitura. Esse desinteresse pela leitura contribui de maneira assídua para que este desenvolva uma escrita carregada de “erros” ortográficos. Dessa maneira é inegável a importância da leitura como objeto de ensino para amenizar essas possíveis “desobediências” ortográficas acarretando em uma melhoria na escrita.

Bortoni-Ricardo (2004) propõe que os professores devem sempre procurar resumir e sistematizar o que se tem observado sobre as características linguísticas, traços frequentes (fonológicos, morfológicos e sintáticos) que marcam os “erros” dos alunos, para posteriormente fazer um trabalho construtivo para a não realização desses “erros”.

Simões (2006) assegura que uma meta do professor seria a de criar esquemas facilitadores do entendimento dos mecanismos da língua, com vistas a gerar prazer no contato com a informação linguística (as aulas de português não precisam ser tediosas), estimular o gosto pela prática consciente na produção textual.

Assim sendo, este trabalho propõe, além de mostrar os “erros” fonológicos, morfológicos e sintáticos mais frequentes realizados pelos alunos do Ensino Fundamental, também contribuir para a conscientização dos professores em relação a esses “erros” de ortografia para que estes possam sensibilizar-se e monitorar suas práticas para uma real melhoria do ensino de português no correspondente à prática de leitura e escrita, a fim de diminuir tais desobediências ortográficas, mas antes ter um bom embasamento extralinguístico de seus alunos, a fim de não estigmatizar a fala dos mesmos, sabe-se que fala é de um domínio linguístico e escrita é de outro.

Metodologia

A presente pesquisa objetivou verificar quais os percentuais de “erros” ortográficos de cunho fonológico, morfológico e sintático existentes nas redações de alunos do Ensino Fundamental maior. Já de posse dos resultados, empenhou-se em averiguar o

porquê da intensa ocorrência dessas “desobediências” nos textos dos alunos. Para apoderar-se de tais respostas, e sem tempo de realizar uma entrevista com os professores, responsáveis pelas turmas, buscou-se fazer um levantamento bibliográfico a fim de justificar tais ocorrências.

Neste momento, faz-se relevante dizer que o interesse de investigação do tema proposto, surgiu a partir das aulas de sociolinguística do curso de graduação, a partir do qual realizou-se um pequeno ensaio sobre o tema desenvolvido e posteriormente veio a proporcionar o desencadeamento deste artigo de conclusão de curso.

A pesquisa incidiu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santinho Cohén, localizada na vila de Carapajó, distrito da cidade de Cametá. Inicialmente, entrou-se em contato com a professora do 6.º Ano e depois com o professor do 7.º Ano, ambos concordaram em ceder textos produzidos por seus alunos para formar o *corpus* da referida pesquisa. Foram coletadas 20 redações do 6.º Ano e 20 redações do 7.º Ano. No 6.º Ano o tema da redação foi “Meu monstrinho”, uma atividade de produção textual realizada pela professora no dia das bruxas e no 7.º Ano o tema foi “conte sobre o seu final de semana”.

Após a coleta das produções textuais, deu-se início a investigação dos desvios ortográficos. Neste momento, anotou-se cada “erro” encontrado nas redações em folhas separadas, e por categorias (fonético, morfológico e sintático) em seguida calculou-se o percentual de cada categoria, depois fez-se a contagem por subcategorias e aplicou-se a regra de três simples para a retirada da porcentagem, com uma margem de erros de apenas 1%. Já de posse dos resultados, deu-se início a descrição e análise dos resultados. Para uma melhor descrição dos dados, criou-se tabelas e gerou-se gráficos.

O contexto escolar da pesquisa

Os alunos que integraram essa pesquisa são da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santinho Cohén. A escola situa-se na Vila de Carapajó, distrito de Cametá, no bairro de vila Nova. A vila é composta de três pequenos bairros e atende cerca de 700 alunos, os que moram na vila são aproximadamente 400 alunos e os que mo-

ram nas localidades próximas como ilhas e várzeas compreendem cerca de 300 alunos. As famílias dos alunos apresentam realidades diferentes, oscilando entre a classe média baixa e a baixa, onde os mesmos vivem em sua maioria de rendas de colheitas de plantação ou da pesca.

O corpo docente é composto por professores de classe média, todos formados com o nível superior. Os professores de Língua Portuguesa, que cederam as redações, apresentam formação específica em sua área.

Os erros” fonológicos, morfológicos e sintáticos, e uma orientação de como trabalhá-los no Ensino Fundamental

Neste item serão apresentados e analisados os “erros” mais recorrentes nas redações dos alunos, a saber: fonológicos, morfológicos e sintáticos. Assim sendo, procurou-se subsídios teóricos em Bortoni-Ricardo (2008), Cagliari (2006) e Bagno (2009) a fim de substanciar tal análise.

Ambos os autores afirmam ser necessário que os professores, principalmente de Língua Portuguesa, procurem fazer diagnoses da escrita de seus alunos, a fim de observar quais as dificuldades que estes enfrentam e saber assim direcionar melhor seu trabalho.

A produção textual e os tipos de “erros”

A contribuição deste trabalho para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, dá-se pela compreensão dos principais desvios fonológicos, morfológicos e sintáticos observados na produção textual culta dos alunos do Ensino Fundamental maior, e a sugestão de caminhos mais eficientes aos professores na construção de uma escrita mais alinhada às normas cultas da língua portuguesa. Salienta-se que o professor deve levar o seu alunado a refletir, no sentido de que escrever é reescrever, logo, aprimorar-se a partir do desvio para descobrir o significado deste, também é uma prática de revisão e busca do aperfeiçoamento de uma escrita língua eficaz.

Para atingir este objetivo, especifica-se a seguir as categorias linguísticas segundo Cagliari (2006) e Bortoni-Ricardo (2008) uti-

lizadas neste trabalho para a identificação dos desvios da norma culta observados na escrita dos alunos.

Quadro 1: Tipos de “erros” conforme tipificação de Bortoni-Ricardo (2008)

Tipificação	Característica
Fonológicos	Transposição da fala para a escrita
Morfológicos	Separação, junção e omissão de morfemas
Sintáticos	Concordância Verbal e Nominal

Fonte: Autoria própria.

Quadro 2: Tipos de “erros” conforme tipificação de Cagliari (2006)

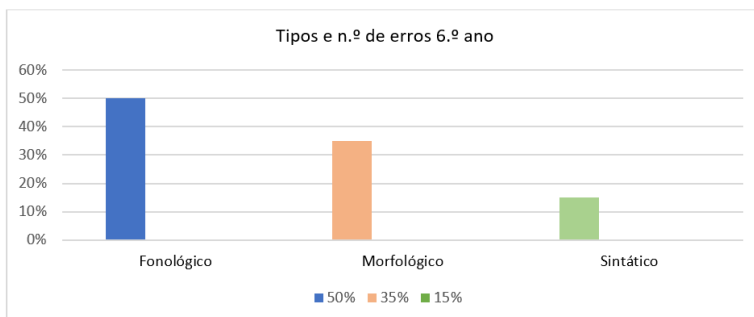
Tipificação	Característica
Fonológicos	Transposição da fala para a escrita, troca de fonemas, apagamento de vogal, apagamento de sílaba.
Morfológicos	Violação da estrutura mórfica como junção ou concatenação, omissão e separação de morfemas e forma mórfica diferente.
Sintáticos	Ausência de coesão, coerência e ordem na frase.

Fonte: Autoria própria.

Neste momento vale justificar que para análise dos “erros” sintáticos apreendeu-se somente aos erros de concordância verbal e nominal, uma vez que se trabalhou com redações dos primeiros anos do Ensino Fundamental maior, estando esses ainda muito sensíveis a escrita de forma coerente e coesa.

A análise dos dados deu-se da observação de redações de duas séries iniciais, o 6.º e o 7.º Ano. Para melhor visualização da contagem dos “erros” apresenta-se os gráficos 1, 2 e 3, e a seguir as tabelas para uma eficaz observação dos resultados.

Gráfico 1: Tipos de erros encontrados nos textos dos alunos do 6.º Ano do Ensino Fundamental



Fonte: Autoria própria.

O 6.º Ano apresentou um total de 117 erros, nos quais 59 foram fonológicos, o que correspondeu a 50% dos valores percentuais dos dados, 41 foram morfológicos com um valor 35% e 17 sintáticos, com apenas 15% do percentual total. A saber a tabela 01 abaixo:

Tabela 1: Tipificação dos “erros” encontrados, total de erros por tipo e porcentagem

Erros encontrados por série	6.º Ano	Total %
Fonológicos	117 – 59	50%
Morfológicos	117 – 41	35%
Sintáticos	117 – 17	14%

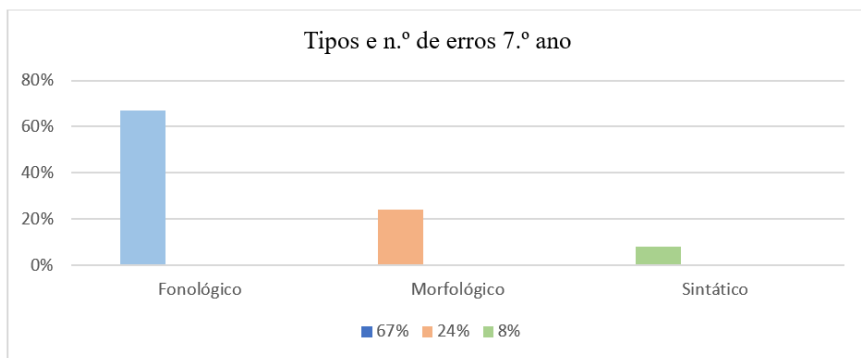
Fonte: Autoria própria.

Nota-se, portanto, que a principal dificuldade presente na escrita dos alunos, advém da tipificação fonológica, e um dos fatores que mais eleva esse percentual é o uso indevido da escrita ortográfica das palavras, ocasionada pela presença de traços da oralidade na escrita. Esse é um dos principais fatores da ocorrência de desvios, considerando as muitas semelhanças articulatórias entre os fonemas, e a própria variação existente entre os fonemas na fala, que diferem do padrão escrito.

Os resultados encontrados no sétimo ano não foram discrepantes aos do sexto ano, de modo que também os erros fonológicos

foram os mais recorrentes com um valor de 67%, seguido de 24% dos erros morfológicos e 8% apenas correspondente aos erros sintáticos.

Gráfico 1: Tipos de erros dos alunos do 7.º Ano do Ensino Fundamental



Fonte: A autoria própria.

No 7.º Ano do total de 185 erros encontrados, 124 foram fonológicos, o que correspondeu a 67% dos dados, 45 foram morfológicos, correspondentes a 24% e 16 sintáticos, com apenas 8% do total. Como mostra a tabela 02 abaixo:

Tabela 2: Tipificação dos “erros” encontrados

Erros encontrados por série	7.º Ano	Total %
Fonológicos	124/185	67%
Morfológicos	45/185	24%
Sintáticos	16/185	8%
Total de erros 185		

Fonte: A autoria própria.

A partir deste ponto em diante, veremos separadamente, para efeito didático e de melhor compreensão dos “erros” encontrados na amostra em análise, as diferentes tipificações dos “erros”: fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Tipificação dos “erros” fonológicos

Para uma análise mais específica de cada categoria de “erros” e seguindo as subcategorias propostas por Bortoni Ricardo (2008) e Cagliari (2006) as categorias maiores foram divididas em subcategorias.

Os “erros” fonológicos foram especificados em: *troca de fonemas* (momento em que o aluno troca um fonema por outro semelhante, em que a diferença só ocorre na escrita como em “faser ao invés de fzer”); *apagamento de segmento vocálico* (consiste no ocultamento de uma vogal no vocábulo como em “parecer ao invés de aparecer”) e *transposição da fala para a escrita* (evento em que o aluno realiza a escrita justamente da maneira que fala como em “pranta ao invés de planta”). Abaixo seguem as tabelas 03 e 04 como mostras dos valores encontrados no 6.º Ano, referentes a subcategoria fonológica.

Tabela 3: Especificação de “erros” fonológicos – 6.º Ano

TIPOS DE ERROS	QUANTIDADE DE ERROS
Troca de fonemas	31/59
Apagamento de segmento vocálico	19/59
Transposição da fala para escrita	9/59
Total de erros	59

Fonte: Autoria própria.

Observou-se de acordo com o percentual, que a maior ocorrência de desvios encontra-se na substituição de letras, isso ocorre quando se escreve uma letra ao invés de outra. No 6.º Ano, portanto, a troca de fonemas mostrou-se mais recorrente com a presença de 31 erros. Em relação a essas distorções gráficas envolvendo principalmente a substituição, ou troca de fonemas, supressão e/ou inserção (HORA, 2004 apud Medeiros; Santos, 2014, p. 05), argumentam que “o sistema fonológico do Português Brasileiro (PB) varia de acordo com a posição que elas ocupam na sílaba”. Dessa forma, dependendo da sílaba os sons se diferem mesmo que seja a mesma letra.

A segunda maior ocorrência se dá por meio do apagamento/omissão de grafemas, que se realiza pela ausência de letras nas pa-

lavras, com 19 ocorrências. A terceira ocorrência se manifestou na Transposição da fala para escrita, com apenas 9 ocorrências. Para Cagliari (1998, p. 78) “as relações entre letras e sons, com a ortografia, estende-se a todos os diferentes modos de falar a língua”. Com essa complexidade acaba por gerar os lapsos na grafia.

Tabela 4: Especificação de “erros’ fonológicos – 7.º Ano

TIPOS DE ERROS	QUANTIDADE DE ERROS
Troca de fonemas	124 – 79
Apagamento de segmento vocálico	124 – 24
Transposição da fala para escrita	124 – 21

Fonte: Autoria própria.

No 7.º Ano os resultados não foram diferentes, de modo que, também, o evento com maior ocorrência foi a troca de fonemas, com 79 ocorrências, seguido do apagamento de segmento vocálico com 24 episódios e mais abaixo 21 casos de transposição da fala.

Segundo Bagno (2009), é normal às crianças confundirem som e letra, pois uma pessoa com poucos anos de estudo e ainda não habituada a prática da leitura e da escrita, tendo como quadro de referência apenas uma suposta equivalência unívoca entre som e letra, empregará uma letra equivocadamente por analogia, na tentativa de acertar.

a) Troca de Fonemas

Abaixo segue algumas imagens de exemplos dos “erros” fonológicos retirados das redações.

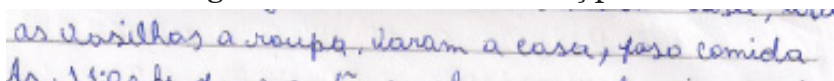
Figura 1: Troca de fonemas *n* por *m*



Fonte: Aluno B.

A troca de fonemas é visível na palavra “emcontrou”, em que a letra “n” que representa o fonema /n/ é substituído pela letra “m” que representa o fonema /m/. Estes desvios são recorrentes, pois acredita-se que a aproximação dos sons dificulta saber que letra usar em determinadas palavras.

Figura 2: Troca de fonemas ç por s



Fonte: Aluno N.

Nota-se a troca de fonemas na palavra “faso”, onde o aluno escreveu a palavra com a letra “s” substituindo a letra “ç”.

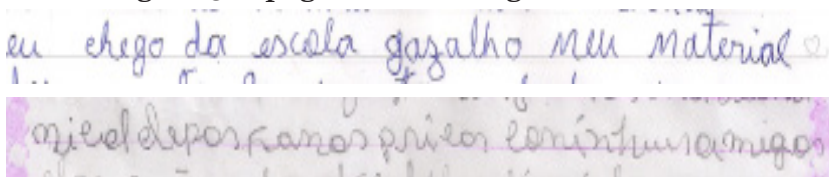
A troca do ‘ç’ pelo ‘s’ é também um processo bastante favorecido na língua portuguesa, porque se trata de letras que podem ser representadas por diferentes fonemas, ou como Lemle (1988) classifica esse processo de poligâmico, isto é, pode ser realizado por meio de várias letras, como é o caso do fonema /s/ em ‘faço’, escrito acima ‘faso’. Esse fonema /s/ pode ser representado tanto por ‘ç’ como “faço” como por ‘s’ em “sacola”, possuindo assim várias outras representações gráficas. Isso dificulta a percepção gráfica do aluno, levando-a a realização de tais “erros”. De acordo com Hora (1990),

A ortografia se ocupa da escrita correta das palavras. Podemos concluir então, que cada palavra tem uma forma correta (e n formas incorretas) de ser escrita. Nesse sentido, uma grafia como **moça** pode ser considerada correta. Note-se que tanto **moça** quanto **mosça** seriam lidas do mesmo jeito, i. é., tanto ç quanto **sç** estariam representando o mesmo som [s]. (HORA, 1990, apud MEDEIROS; SILVA, 2014, p. 5).

b) Apagamento de segmento vocálico

Ao analisar a escrita dos alunos, observou-se a omissão de fonemas como no exemplo abaixo, do apagamento do segmento vocálico ‘a’ da palavra “gزالho” que representa a palavra “agasalho”, e do apagamento do segmento vocálico “i” na palavra “depos”, que é o mesmo que “depois”.

Figura 3: Apagamento da vogal inicial ‘a’ e ‘i’



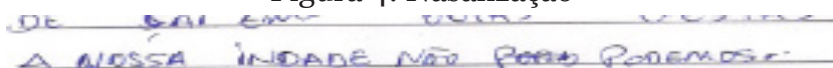
Fonte: Aluno L e aluno G respectivamente.

Partindo dos dados explicitados acima, observa-se que além da falta de conhecimento ortográfico pelo aluno de sua língua materna, o fator fonológico pode ser um estimulador significativo desses desvios, pois ao pronunciarmos certas palavras como, por exemplo ‘agazalho’, os sons como do fonema vocálico inicial ‘a’ da palavra acabam não sendo tão sonoros, para o falante, o que pode propiciar a transferência desse fonema inaudível da oralidade para a escrita, e conseqüentemente, ocasionar sua ausência na palavra. Nesses casos seria interessante que o professor explicasse para o aluno as diferenças entre os traços produzidos oralmente, e a representação na escrita de tais traços, pois nem sempre há a correspondência biunívoca entre eles. Talvez isso diminuiria as ocorrências pautadas na omissão de letras.

c) Transposição da fala para a escrita

No exemplo que segue, observou-se que há a transposição do dialeto falado pelo aluno para a sua escrita, por meio do processo de nasalização, em que se insere uma letra com som nasalizado, em virtude da pronúncia da palavra. Cagliari (1998, p. 78) salienta que “as relações entre letras e sons, com a ortografia, estende-se a todos os diferentes modos de falar a língua”. Com essa complexidade acaba por gerar os lapsos na grafia, como o da figura

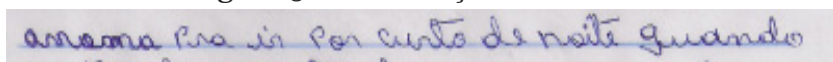
Figura 4: Nasalização



Fonte: Aluno I.

O aluno, portanto, transpôs os traços sonoros de sua fala nasalizada da palavra “idade”, quando escreveu justamente da maneira como fala “*indade*”.

Figura 5: Substituição de fonema



Fonte: Aluno L.

Enquanto no trecho do texto da figura 5, o aluno efetuou dois processos fonológicos distintos na palavra ‘arrumar’: primeiro rea-

lizou a troca do fonema vocálico /u/ pelo [o] e; segundo apagou o fonema final /r/ da palavra, este um fenômeno bastante típico dos verbos no infinito. Enquanto na palavra ‘para’ realizou o apagamento do fonema vocálico /a/, o que em uma escrita ortograficamente correta, este trecho completo ficaria seria “arrumar para ir ao culto”.

No que diz respeito a troca da vogal ‘u’ pela ‘o’, justificaríamos a frequência de ocorrência na escrita dos alunos, pelo processo de representação poliândricas existente entre grafema e fonema (LEMLE, 1988), ou seja, isso dá-se devido ao fato de uma única letra realizar vários fonemas, como é o caso do ‘u’ e ‘o’ que possui representações sonoras diferentes, dependendo da posição que ocupar na palavra. E isso pode, na escrita dos alunos, confundi-los, já que o parâmetro possui como conhecimento é a fala e não a escrita, logo essa variedade fonemática repercuti bastante na produção textual, e eles acabam escrevendo outra letra que corresponde ao mesmo som.

Portanto, observa-se de acordo com a classificação de Lemle (1988) que os desvios ortográficos estão mais frequentes nas formas das poligâmicas, pois nesta forma de escrita, um único fonema pode ser realizado por muitas grafias, devido a isso, os alunos nem sempre fazem as correspondências adequadamente. Neste sentido fica evidente que os alunos não dominam eficazmente a norma padrão da ortografia oficial.

Tipificação dos “erros” morfológicos

O grupo dos “erros” morfológicos também foram subdivididos, este ficou distribuído da seguinte forma: *omissão de morfemas* (evento em que aluno não escreve um morfema como em “pula ao invés de pular~~r~~”); *concatenação ou junção de morfemas* (episódio em que o aluno une de maneira equivocada dois morfemas como em “assustal~~as~~ ao invés de assusta-las”) e por último *a separação dos morfemas* (ocorrência em que o aluno separa de forma, também equivocada, dois morfemas como em “~~da~~qui ao invés de ~~da~~qui”).

A tabela 5 demonstra os números referentes aos “erros” morfológicos ocorridos no 6.º Ano.

Tabela 5: Especificação de “erros” morfológicos – 6.º Ano

TIPOS DE ERROS	QUANTIDADE DE ERROS
Omissão de morfemas	41 – 27
Concatenação ou junção de morfemas	41 – 9
Separação de morfemas	41- 5

Fonte: Autoria própria.

Os “erros” por omissão de morfemas foram os que ocorreram com mais frequência, pois dos 41 “erros” morfológicos, 27 foram de omissão de morfemas, sendo 9 de concatenação e 5 de separação de morfemas. Abaixo segue a amostra dos números referentes aos erros morfológicos do 7.º Ano, conforme a tabela 6:

Tabela 6: Especificação de “erros” morfológicos – 7.º Ano

TIPOS DE ERROS	QUANTIDADE DE ERROS
Omissão de morfemas	29/45
Concatenação ou Junção de morfemas	10/45
Separação de morfemas	6/45

Fonte: Autoria própria.

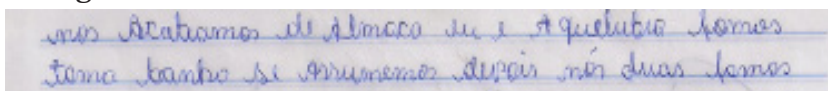
Nesta série também não houve aversão nos resultados, pois os números mostraram que dos 45 eventos, 29 foram de omissão de morfemas, 10 de concatenação e apenas 6 de separação de morfemas, com números ainda menores.

Sterling (1983) afirma que as crianças esquecem o morfema final com mais frequência do que esquecem as letras finais. Para ele, isto se dá porque morfemas são unidades destacáveis e são processados como unidades independentes; já as letras são unidades atreladas à palavra e são processadas como parte desta palavra. Talvez isso esteja atrelado também a reprodução da fala na escrita, pois assim como esta elimina morfemas das palavras, a mesma criança costuma juntar ou separar morfemas, fenômenos estes que também podem ser explicados por uma visão sociolinguística, haja vista que a criança fala da maneira como lhe é acostumado a ouvir em sua comunidade e tende a eivar sua escrita com marcas de sua oralidade.

a) Omissão de morfemas

Com base nos dados levantados por meio da pesquisa, apresentaremos algumas imagens de exemplos dos “erros” morfológicos das redações dos alunos.

Figura 6: Omissão do morfema ‘r’ marca de infinitivo



Fonte: Aluno J.

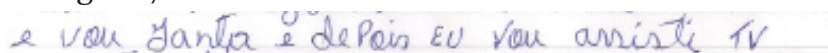
O aluno omitiu a letra “r” do vocábulo “almoçar”, assim como do verbo “tomar”, escrevendo respectivamente “*almoça*” e “*toma*”. Este fenômeno enquadra também no âmbito morfológico porque não foi apenas o fonema ‘r’ que foi omitido na escrita, mas junto a essa omissão apaga-se também na escrita, a desinência verbal de infinitivo dos verbos almoçar e tomar.

Diferente do que acontece pelos processos morfológicos, que muitas vezes a omissão, supressão ou acréscimo de fonemas não altera a compreensão do signo, no âmbito morfológico, a compreensão pode ser mais lenta em função de um significado morfêmico que fora subtraído da palavra. Nesse sentido que Hora (1990), argumenta que a

ortografia se ocupa da escrita correta das palavras. Podemos concluir então, que cada palavra tem uma forma correta (e n formas incorretas) de ser escrita. Nesse sentido, uma grafia como **moça** pode ser considerada correta. Note-se que tanto **moça** quanto **mosça** seriam lidas do mesmo jeito, i. é., tanto ç quanto **sç** estariam representando o mesmo som [s]. (HORA, 1990, apud MEDEIROS; SILVA, 2014, p. 05).

Porém, em relação ao apagamento de morfemas nas palavras, isso nem sempre é válido, pois um verbo como almoçar, se escrito ‘almoça’ passa de infinito — a realização plena da ação que expressa — para outra forma verbal, agora flexionada, com marcas de desinências da terceira pessoa do singular do presente do indicativo.

Figura 7: Omissão do morfema ‘r’ marca de infinitivo



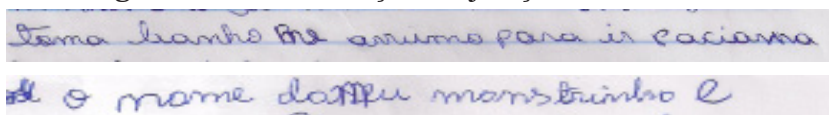
Fonte: Aluno M.

Neste exemplo apresentado acima, o aluno omitiu o morfema “r” da palavra “jantar”, de modo que escreveu “janta”, tornando-o até em outra classe gramatical, pois este nome passou de verbo a substantivo.

b) Concatenação ou junção de morfemas

Foram encontrados 10 desvios de concatenação ou junção de morfemas no *corpus* em análise, como no exemplo da figura 8, em que o aluno uniu os vocábulos “do meu” e “passear na” apresentados respectivamente nos exemplos abaixo, os quais ele escreveu “domeu” e “paciana”.

Figura 8: Concatenação ou junção de morfemas



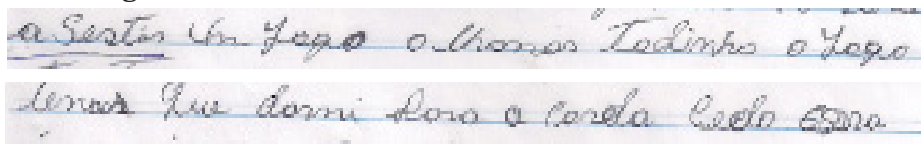
Fonte: Aluno E e aluno L respectivamente.

A juntura intervocabular dá-se a partir da junção de duas palavras, formando uma só, e é decorrente da falta, muitas vezes de uma não coincidência da fronteira prosódica com a vocabular, por isso se observa na escrita escolar dos alunos esse fenômeno. O aluno possui dificuldade na construção de sintagmas nominais perceber nitidamente a fronteira acentual que separam entre sim as palavras.

c) Separação de morfemas

Nos exemplos que segue, observa outro fenômeno morfológicos que ocorreu na grafia dos alunos ocasionando erro e/ou desvios na escrita padrão ortográfica da língua portuguesa, como a separação da palavra “assistir” em “a sistir” e da palavra “acordar” grafando “a cordar”.

Figura 6: Omissão do morfema ‘r’ marca de infinitivo



Fonte: Aluno H.

Tipificação dos “erros” sintáticos

A categoria de sintaxe foi subdividida em concordância nominal e verbal. A primeira consiste na falta de concordância de gênero e número entre os nomes como respectivamente em “**os** meninadas” e “meu pais”, por outro lado a concordância verbal incide na falta de concordância entre sujeito e o verbo que o corresponde como em “**nós fomo**”.

As tabelas 7 e 8 mostram em números a quantidade de “erros” sintáticos, respectivamente no 6.º e no 7.º Ano.

Tabela 7: Especificação de “erros” sintáticos do 6.º Ano.

TIPOS DE ERROS	QUANTIDADE DE ERROS
Concordância Nominal	10/17
Concordância Verbal	7/17

Fonte: Autoria própria.

Os “erros” de concordância no 6.º Ano do Ensino Fundamental foram poucos, pois obteve-se apenas 17 ocorrências, sendo que 10 foram de ordem de concordância nominal e 7 foram de concordância verbal.

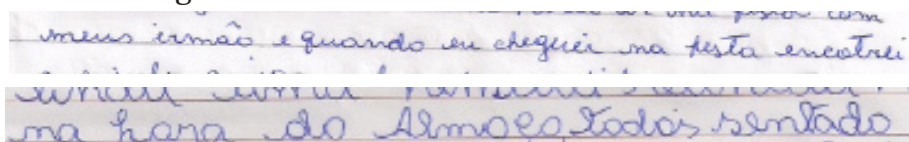
Tabela 8: Especificação de “erros” Sintáticos do 7.º Ano

TIPOS DE ERROS	QUANTIDADE DE ERROS
Concordância Nominal	8/16
Concordância Verbal	8/16

Fonte: Autoria própria.

Os “erros” de concordância foram poucos, apesar das séries em análises serem as primeiras do fundamental maior. Segue abaixo dois exemplos, nos quais os alunos infringiram inconscientemente as regras de concordância nominal. Em respectivamente “*meus irmão*” e “*todos sentado*”, o que corresponderia a “*meus irmãos*” e “*todos sentados*”.

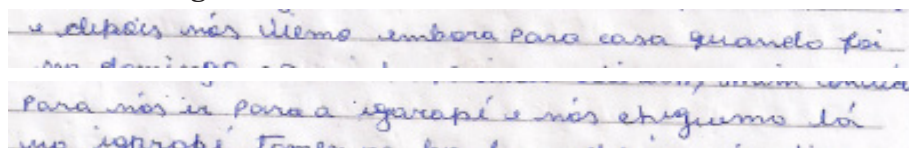
Figura 6: Ausência de concordância nominal



Fonte: Aluno O e aluno N respectivamente.

Abaixo segue dois anexos de exemplos de “erros” com concordância verbal.

Figura 6: Ausência de concordância verbal



Fonte: Aluno O.

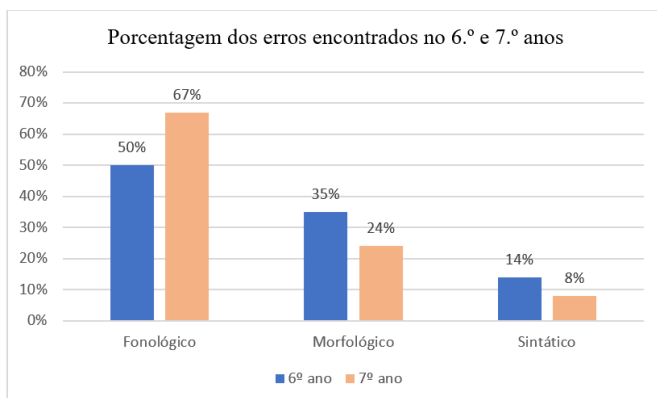
Nos exemplos acima os alunos infringiram inconscientemente as regras de concordância verbal. Em respectivamente “*nós viemo*” e “*nós chegemo*”, substituindo “*nós viemos*” e “*nós chegamos*”. Ressalta que a escrita “ideal” não é tão simples e rápida de se alcançar, e que como enfatiza Bortoni-Ricardo (2004), é um processo que pode levar muito tempo e mesmo assim não se concretizar de forma plena.

Uma breve reflexão dos resultados

Busca-se evidenciar, através do gráfico 3, a comparação das médias percentuais, dos resultados referentes aos “erros” fonológicos, morfológicos e sintáticos, encontrados nas redações dos alunos.

Observou-se que as medias percentuais dos resultados referentes as categorias dos “erros” não foram discrepantes. Apenas a categoria fonológica, mostrou-se mais presente no 7.º Ano do que no 6.º Ano, porém tal média não é significativa para demonstrar um possível aumento da transposição da fala nos textos do 6.º Ano para o 7.º Ano, pois ambas apresentaram médias acima de 50%, o 6.º ano com 50% e no 7.º com 67%.

Gráfico 3: Porcentagem dos “erros” encontrados no 6.º e 7.º Anos



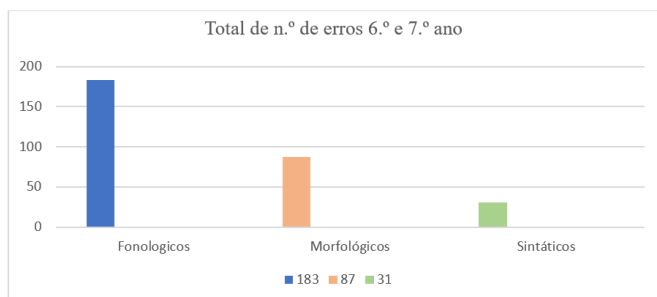
Fonte: Autoria própria.

Uma possível explicação para o índice da presença de marcas da fala na escrita é o fato de que os alunos encontram dificuldades em deixar de transpor suas marcas fonológicas na escrita, talvez pela diversidade que tem a fala, Bortoni-Ricardo (2008).

As categorias morfológicas e sintáticas apresentaram índices de presenças abaixo de 50%. O morfológico no 6.º Ano com 35% e no 7.º Ano com 24% do total; o sintático no 6.º Ano com 14% e no 7.º Ano com apenas 8% de presença. Tais números indicam que a tendência da presença desses erros (morfológicos e sintáticos) nas séries de Ensino Fundamental, seja cada vez mais diminuir, conforme a criança avança de ano. Como observado no gráfico acima.

O gráfico 4 mostra uma soma dos números dos dados do 6.º e do 7.º Ano, feita por categoria fonológica, morfológica e sintática.

Gráfico 4: Soma do total de números de “erros” 6.º e 7.º Ano



Fonte: Autoria própria.

Uma soma do total de “erros” encontrados nos dois anos referentes às categorias fonológicas, morfológicas e sintáticas, apresentou um total de 301 erros, sendo que 183 foram de cunho fonológico, 87 morfológico e 31 sintático.

Justifica-se a maioria ser de ordem fonológica e morfológica, o *locus* da pesquisa incidir em área ribeirinha, pois como explica Bortoni-Ricardo (2008) haverá diversidade linguística sempre que os alunos tiverem acesso limitado a áreas urbanas, ou seja, à norma culta, assim estes realizarão uma escrita carregada de suas marcas orais. Dessa forma os “erros” dessas ordens, fonológicas e morfológicas, serão sempre previsíveis, ou seja, é comum o aluno apresentar erros destas categorias, ao passo que a variante padrão, está longe do seu convívio social.

Scherre (2005) afirma que a língua falada apresenta diferenças sociais e geográficas que são reproduzidas na escrita. Não se pode confundir fala com escrita. Falar é diferente de escrever. Daí o professor deve manter uma postura sem preconceito e respeitosa diante dessa diversidade linguística, atitude esta fundamental no processo de ensino e aprendizagem do aluno, ao passo que a variação da língua falada sempre vai existir e consequentemente ser reproduzida na escrita dos alunos, como nos mostrou a porcentagem do gráfico acima, pois, como corrobora Bagno (2009) muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar a professora a ‘corrigir’ quem fala *mulque*, *bêjo*, *minino*, *bisôvo*, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e inevitável na vida das línguas.

Os “erros” de sintaxe foram os que menos tiveram ocorrências, com apenas 31 eventos, de modo que analisou-se somente dois tipos de categorias a concordância nominal e a concordância verbal. Assim sendo, como mostra os resultados, talvez, esses dois tipos de desvios não sejam os mais problemáticos nas séries iniciais do fundamental maior.

Considerações finais

Observa-se que os desvios ortográficos são muito frequentes nas redações dos alunos dos anos iniciais, quem sabe, isso deva-se ao fato dos professores preocuparem-se muito em ensinar as funções dos componentes gramaticais. Quando um real objetivo do

ensino do português nas séries iniciais deveria ser voltado em fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever de forma competente.

Scherre (2005) em seu livro “Doa-se lindos filhotes de *poodle*” corrobora tal ideia ao testemunhar “meus filhos aprenderam a ler e a escrever de forma não traumática, em uma escola do Rio de Janeiro, com pouco ensino explícito de gramática normativa: aprenderam a escrever, escrevendo; aprenderam a ler, lendo.”

Desta forma o professor de Português deveria preocupar-se em elaborar atividades eficazes que pudessem sanar as dificuldades dos alunos. Uma boa estratégia seria voltar tais atividades para a produção de leitura e escrita, fazendo com que este adquira autonomia e competência linguística, e de forma alguma impor-lhe regras, afim de obrigar este a falar da maneira que escreve. O professor deve, sim, ensinar a escrita “correta”, mas sem estigmatizar a língua falada de seus alunos, ao passo que esta última é reflexo da história social e cultural desse aluno. Deve-se, então, fazer o aluno compreender que fala-se da maneira que se quer, mas escreve-se da maneira como o é imposto e normas tendem a ser seguidas, pois a ortografia é única.

Conclui-se que há ainda de se formar muitos professores que tenham uma visão sociolinguística de ensino, professores esses que reconheçam que existe a gramática da língua falada e a gramática da língua escrita, cada uma com seu valor linguístico. Só assim o ensino de leitura e escrita será produtivo, já que uma boa produção da escrita é resultado de um bom acervo de leituras, acompanhado da valorização e não do estigma de variação da língua. A criança deve, então, saber que escreve “errado”, mas também saber por que escreve “errado” e a ela deve ser mostrado um método eficaz para solucionar esse problema.

Referências

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

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 51. edição. São Paulo: Loyola, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Vol. 2.

Brasília, DF: MEC, 2001.

BORTONI RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEARA, Izabel Christine. *Para conhecer fonética e fonologia do Português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.


SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: Variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

STERLING, C. M. Spellingerrors in context. *British Journal of Psychology*, v. 74, p. 353-364, 1983a.

Anexos

Aluno A

 DATA 29/11/13

PORTUGUÊS Em

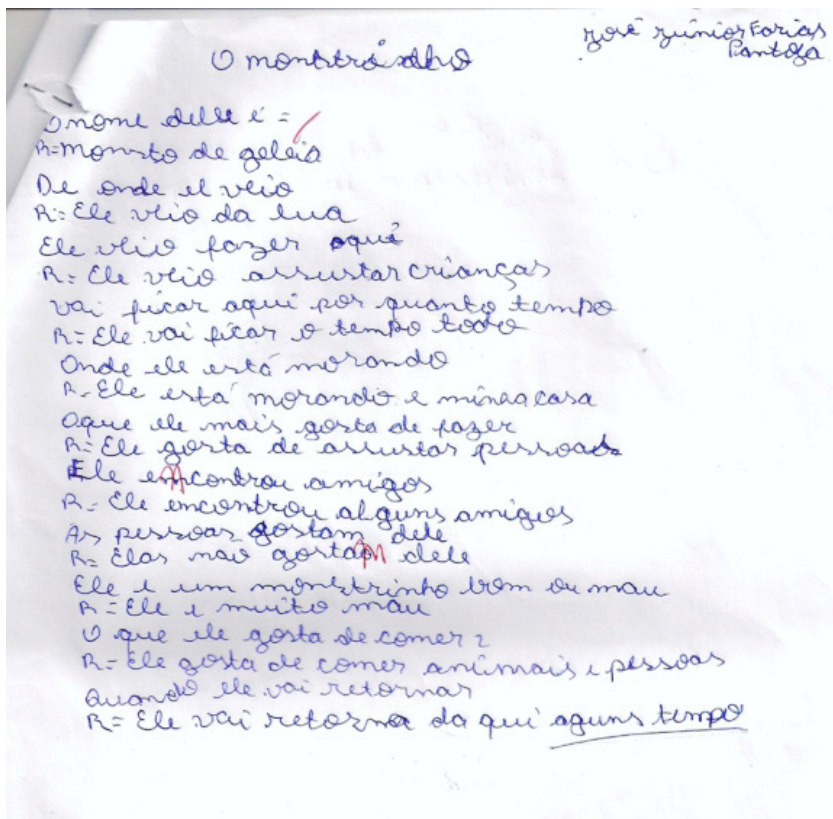
MEU FINAL DE SEMANA COM MINHA FAMÍLIA.
MEU FINAL DE SEMANA

- * No Sábado eu trabalho com meus pais, as vezes vou para cidade.
- * Sábado as 9. h, chego da cidade tomo um banho para almoço, depois vou dormir.
- * Sábado vou as 3.30, estou para casa dos meus primos, para Brinca de bola as 4.30.
- * Sábado a noite assisto as novelas, depois vou dormir.
- * No Domingo a partir da manhã vou para eu Juabá, chego do Juabá tomo um banho para almoço, depois vou dormir.
 - * Domingo as 3.30, vou para casa do meu ~~primos~~ primos.
- * Domingo a tarde vou para igreja, chego da igreja tomo um banho e janto.
- * Domingo a noite vou assistir as novelas.

PESQUISAR MAIS SOBRE ESSA MATÉRIA:

credeal

Aluno B



O meu monstinho

Qual o nome do seu monstinho
~~o~~ Bifeiro

Onde ele veio
de onde ele veio
ele veio um lugar muito longe?

Onde ele veio fazer aqui
ele veio do ~~N~~um ~~o~~ volta

Ele vai ficar aqui por quanto tempo
uma semana

Onde ele está morando
Casinha

O que ele mais gosta de fazer
Via

Ele encontrou amigos
Sim

As pessoas gostam dele
Sim

Ele é um monstinho bom ou mau
Bom

O que ele gosta de comer
~~o~~ de flor

Quando ele vai retornar
daqui ~~o~~ um mês

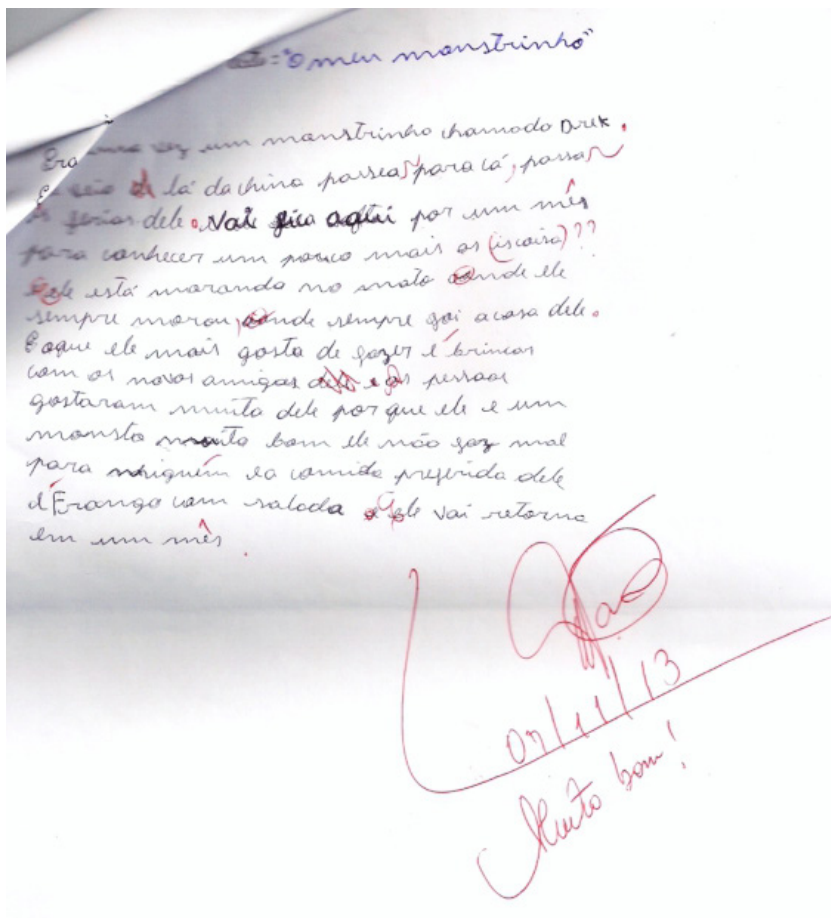
Aluno D

① meu monstrinho
O nome do meu monstrinho é
Biatinho, ele veio do inferninho.
Ele veio para comer o meu bichinho de
apostilação e ele vai ficar aqui até
de comer todos os bichos da terra.
Mas ele se encontra morando perto do
fim do mundo e ele gasta muito
de comer bichos e não encontra nem
um amigo. Não sei se as pessoas
gostam dele, eu acho que ~~de~~ ele é um
monstrinho bom ^{ou mal} não sei.
Esse ~~monstrinho~~ casa gasta de comer muitos
bichos. ~~Eu~~ acho que ele vai voltar
lá sua outra semana!

Aluno E

① meu monstrinho
Qual o nome do meu monstrinho é
Caio. ~~de onde~~ Ele veio da fronteira que
ele veio fazer água. Ele veio comer, ele vai ficar
uma semana e ele está morando
num tronco na fronteira e ele ~~mas~~
gosta de fazer bola e ~~de~~ encontrou amigos
e não ~~encontrou~~ amigos. As pessoas gostam ~~de~~
~~de~~ gostam ~~de~~ ele é um monstrinho bom ~~um~~
mais do bom e ele gosta de comer folha
e de vai retornar em ~~um~~ ~~seu~~ ~~lar~~

Aluno F



meu final de semana com minha família.

Meu final de semana com minha família, é muito legal. Dia de Sábado quando tem alguns trabalhos, a gente faz tudo o que temos para fazer.

É já no domingo de manhã, o Papai sai para ir ao trabalho para comprar comida e não fazer em casa.

As vezes, eu e meus irmãos saímos para o igarapé para não ficar quieto para comer. Quando o Papai chega do trabalho a mamãe e minha irmã mais velha já preparam a comida para que possamos comer mais cedo.

À meio dia sentamos na mesa para comer carne com açaí. Já a tarde nós como não temos energia, ligamos o nosso celular para que possamos ligar a TV para assistir um jogo e honrar Tedinho o jogo até terminar.

A gente vai assistir o futebol. À noite nós temos que dormir para o nosso sono. É a minha história, Clara que não conta tudo sobre ela.

Nome = Sergio Sergio Nunes
Série = 6.º Ano B

D S T Q Q S S

FABRÍCIO

000

MEU FINAL
DE SEMANA
COM MINHA
FAMILIA

- Que eu Jason nos trabalhamos na parte da manhã e a tarde estudamos e brigamos só a noite a gente sair em alguns curtos e resas mas saímos para vários ~~lugares~~ lugar como perto do campo INACHA, MATIAS, CANIPI, SANTA-MARIA DO CÚPIGO, FAZENDA, SÃO BEMUNDO

- No final da tarde nos jogamos futebol com os amigos não a gente gostaria de sair em outras festas mas de nós a nossa idade não ~~podem~~ podemos.

Meu final de semana com minha família

O meu final de semana foi muito legal no sábado eu brinquei bastante com meus irmãos e com minhas amigas eu fui na casa de minha vó voltando de lá fui para o campo onde os meus irmãos e meus amigos estavam jogando bola depois voltei de lá e vim ^{para} minha casa tomei banho e fui assistir televisão com meus pais.

No domingo acordei 6 horas da manhã escovei os dentes Tomei café lavei a geladeira e depois lavei o fogão de depois tomei banho me arrumei e fui para a escola dominical umas 10 horas terminou a escola e nos fomos para o refeitório mercedinos depois minha mãe deixou eu ficar lá no posto do campo na casa de minha tia lá foi muito legal nós estávamos na ponte conversando com nossos amigos depois nós fomos para casa de minha tia almoço era umas 12 depois nós acabamos de almoço eu e a Quelubia fomos tomar banho se arrumamos depois nós duas fomos a casa da tia dela lá foi muito legal chegando de lá fomos brincar de bola no campo depois nós fomos para a ponte tomar banho com os mercedinos nós brincamos bastante na água depois eu fui para casa de minha tia me arrumei e fui para a igreja.

Segundo feiro levantei cedo escovei os dentes tomei café e fui fazer comida ~~para~~ para minha mãe depois comi e tomei banho e vim para a escola.

28/05/2015 foi o meu final de semana muito legal

38/11/13

língua portuguesa
texto

título: meu final de semana com minha família.

texto


Sabado de manhã eu acordo as 7:00 horas depois vou lavar roupa, vou lavar a casa fazer comida depois vou pra a casa da minha avó quando eu volto de lá vou tomar banho e me arrumo para ir para a casa da minha amiga.

A tarde eu vou tomar banho e me arrumo vou brincar bola quando volto de lá vou fazer a jantar e depois vou assistir a novela quando termina eu vou dormir.

No domingo a manhã eu me acordo as 7:30 toma banho e vou pra casa dos meus avós quando chego de lá eu volto pra casa quando o meu pai chega do trabalho eu vou prepara a comida as 10:00 horas volto pra casa do meu tio quando da 11:00 horas eu volto pra casa.



A tarde vou pra casa da minha amiga depois vou me arruma pra eu ir pra casa da minha tia quando eu volto de lá vou me arruma pra ir por certo de noite quando volto de lá eu ~~de~~ durmo na segunda eu volto para as minhas atividades.

Aluna: Eliziane Brito Gonçalves
Série: 6º


Título Do Texto
MEU FINAL DE SEMANA com minha família
meu final de semana é muito divertido
eu chego da escola gosalho meu material
deu um tempo vou toma banho com os
meus Pais chogo do banho troco de roupa
e vou Janta e depois eu vou assiste TV
no outro dia eu ajudo minha mãe na
cozinha e depois de eu ajuda-la fazer
ludo eu vou toma um banho e deu um
sono e pela parte da tarde eu e meus
amigos vamos Joga bola.
NO DOMINGO eu vou pra igreja pela
parte da manha eu chego dela arumo meus
materias da escola e vou toma banho
com meus tios e minha urman
as 4 HORAS E vou Joga bola bola
e vamos toma banho e Janta por vamos
espera da HORA para vai assiste o
fantastico

MAURIZIA 1

ANO 6 B



O Meu Final de Semana com a
Minha Família, e Amigos. ✨

O Meu Final de Semana com a
Minha Família foi legal, e com o
Meus Amigos foi divertido.

Eu e os meus Amigos, brincamos
muito de volei. E foi muito divertido
do e engraçado, mais a tarde veio,
o tivemos que parar com a brincan-
deira.

E daí com a minha Família
foi legal, todos numa alegria, é
linda uma Família reunida. E
na hora do almoço, todos sentados
para almoçar, beber um leite doce
deles, graça, que delícia.

Na hora do jantar fomos
comer, para dormir.

Português

Meu final de semana com minha família.

Meu final de semana eu chego da escola na minha casa, eu tiro a minha roupa e vou jogar bola com a minha amiga no campo chego lá brinco de bola e depois vou mim embora com ela, a noite pego o livro de português leio a leitura e depois no minha rede no Sábado eu acordo às 7:00hs da manhã escovo os meus dentes tomar café, e depois eu vou ajudar a minha mãe na casa, lavo as panelas a roupa, lavo a casa, faço comida às 11:00hs da manhã eu almoço e depois escovo os dentes e às 12:00hs da tarde eu Tomo banho e depois acordo tiro a roupa dobro e às 16:00hs da tarde eu e minha amiga vamos para o campo jogar bola e quando eu chego do campo vou tomar banho e farto e mim aremo para ir na festa com meus irmão e quando eu cheguei na festa encontrei a minha amiga e ela mim convidou para entrar e depois nós fomos embora para casa quando foi no domingo as minhas primas vieram mim convidar para nós ir para a igarapé e nós chegamos lá no igarapé tomamos banho e depois nós fomos embora chegamos na minha casa. esse foi o meu final de semana. beijo.

Aluna: EVANILDA PINTO CARDOSO

Série: 6º ano "B"



8

Estudo das concepções de avaliação adotadas pelo professor de Português no 1.º Ano do Ensino Médio

José Diogo Viana Mendes
Luís de Nazaré Viana Valente

Resumo

O presente trabalho investiga como se dá numa escola pública de Cametá a concepção de avaliação no ensino de língua portuguesa. Diante disso, partiu-se de um levantamento histórico dos paradigmas de avaliação, em especial a avaliação no ensino de língua materna. Para isso, selecionamos as atividades solicitadas pelo professor, tanto aquelas do livro didático quanto as que ele próprio criou, dividindo-as em compreensão leitora, produção textual e análise linguística. Nesse sentido, as análises foram de cunho quantitativo e qualitativo, com base na pesquisa-ação para depreender as concepções avaliativas em português. Os resultados apontam para uma lenta mudança nos paradigmas de avaliação com vistas à avaliação formativa, não se limitando mais o professor a atividades de cunho positivista e tradicional.

Palavras-chave

Paradigmas de avaliação. Compreensão leitora. Análise linguística. Produção textual.

Introdução

Este trabalho vem tratar a respeito de como se dá a avaliação nas aulas de português do 1.º Ano de uma escola pública de Cameté, com a análise de um único caderno selecionado a partir do aluno com maior desempenho entre aqueles da sua turma. Isso foi necessário, pois almejamos investigar, lendo e digitalizando as atividades desenvolvidas pelo professor, como se dá atualmente a avaliação do aluno, além de verificar a aproximação com os pressupostos atuais e nacionais sobre os processos avaliativos na escola básica. Com isso, de cunho primordialmente diagnóstico, recorreremos a breves propostas de intervenção, desenvolvendo atividades de caráter formativo e focando na avaliação centrada no aluno, especificamente no que tange aos pressupostos avaliativos da língua portuguesa com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sob esse prisma, convém destacar que os pressupostos educativos relativos à avaliação têm sido discutidos e implementados em todas as etapas e modalidades educacionais. Nesse viés, a contar do início do século XX, uma leva de pesquisadores se debruçaram para refletir sobre a avaliação (cf. SUASSUNA, 2007) e eles muito contribuíram para a tomada de decisão sobre os diversos modos de avaliar nossos alunos em sala de aula, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo.

Ou seja, o que se vê nas escolas de ensino básico no Brasil é resultado de investigações exaustivas nas escolas, da gestão escolar à sala de aula, principalmente com professores e alunos a fim de entender as formas mais adequadas de não só mensurar o conteúdo apreendido pelos alunos, mas também refletir sobre competências e habilidades a serem adquiridas durante a educação básica. Essas

reflexões estão no escopo desta pesquisa, que toma como norte a avaliação sugerida pela novíssima Base Nacional Comum Curricular, desenvolvida pelo Ministério da Educação em 2017 para ser implementada junto com o novo Ensino Médio no Brasil, além de basear-se nos maiores nomes teóricos da avaliação na atualidade.

Apoiada nas maiores organizações de avaliação do mundo, a BNCC toma como aspectos avaliativos na educação básica as competências e habilidades esperadas para um aluno ao concluir uma série/ano e etapa de ensino. Nesse sentido, de acordo com a Base, há 10 competências gerais, relacionadas a todo o currículo de todas as disciplinas, de caráter resumitivo, que devem ser propiciadas em todo o curso escolar básico. Em suma, direitos de aprendizagem e desenvolvimento humano, segundo o próprio documento.

Diante disso, é válido demonstrar o que se entende por competências e habilidades, aspectos avaliativos desenvolvidos atualmente no ensino brasileiro:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (p. 8)

Além disso, a validade desse método avaliativo é tamanha, que o desenvolvimento de competências foi a base para a construção de currículos em vários lugares do mundo e no Brasil não poderia ser diferente, haja vista a insistente finalidade de melhorar os processos de avaliação na escola básica. É por isso que, “ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (p. 13), ou seja, toda a prática pedagógica deve caminhar para os conceitos e procedimentos presentes em todos os componentes curriculares dessa mesma base comum.

Em síntese, os objetivos de avaliação na BNCC estão orientados a “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 17)

Paradigmas de avaliação e a avaliação em língua portuguesa

Nesta seção, apresentaremos um apanhado do que se constituiu como paradigmas de avaliação, discorrendo não somente sobre um apanhado histórico, mas sobretudo de discussão teórico. Assim, poderemos avançar na especificidade dos aspectos a serem avaliados em língua portuguesa.

Principais paradigmas avaliativos e suas funções

Ao longo do tempo, o Estado teve a tarefa de atender as demandas da sociedade, que contemplassem as exigências do quadro profissional e, especificamente, o mercado de trabalho. Para isso, a escola pública, como base, estabeleceu modelos de ensino e aprendizagem que garantissem o acesso dos sujeitos aos setores formais da sociedade. Houve, nesse sentido, a sucessão de modelos teóricos de avaliação, como indicadores de uma certa lógica ou modo de pensar e praticá-la, para a formação humana. Nesse sentido, num certo tempo e espaço sócio-histórico, configuraram-se paradigmas de avaliação.

Suassuna (2007) descreve dois grandes paradigmas de avaliação: 1) o *tradicional*, caracterizado pela classificação, pelo controle, pela competição e pela meritocracia; e a 2) *reguladora* ou *formativa*, caracterizada pelos aspectos formativo, processual e democrático.

Segundo a autora, o **paradigma tradicional** iniciou nas primeiras décadas do século XX até os anos 90, com a ideia de classificação; identificação com a medida; fixidez dos objetivos; valorização dos comportamentos observáveis; e existência de referenciais predefinidos de julgamento. Esse paradigma se divide em fases, caracterizadas conforme a época histórica, os elementos, as ideologias e os fundamentos característicos de cada uma delas.

A **primeira fase**, estabelecida no início do século XX, até a década de 30, tem a avaliação como sinônimo de medida, predominavam testes e exames padronizados com finalidade classificatória. A **segunda**, compreendida entre o final dos anos 30 e o início dos anos 60, é caracterizada pela preocupação com os chamados objetivos educacionais. O rendimento de cada aluno era medido por um programa prévio de ensino, com a elaboração de testes vá-

lidos e fidedignos, para a quantificação dos produtos, controle e a seleção à gestão eficaz do ensino. A ideia de avaliação como gestão, a qualidade e a excelência através da administração racional e eficiente da educação, para o gerenciamento de sistemas, otimizar, controlar a funcionalidade e evitar desperdícios.

Já, a **terceira fase**, entre 60 e 70, se deu em meio a diversificadas lutas em defesa de direitos civis. Nesse contexto, a avaliação assume um papel sócio-político, com base nos princípios das diferentes ciências humanas e sociais, pela intensa e mais ampla participação da sociedade civil na definição e execução de políticas públicas. Porém, esse modelo de avaliação ainda traz marcas do positivismo, por meio dos indicadores objetivos, pela necessidade de aumento da produtividade dos programas e da otimização da relação *custo x benefício*.

A **quarta fase**, do final dos anos 1970 a parte de 1990, é a fase de consolidação do pensamento neoliberal, em que a educação é equiparada ao mercado e, por conta disso, surge a figura do Estado avaliador, controlador e fiscalizador das políticas públicas. Essa concepção caracteriza a avaliação na lógica do controle da racionalidade orçamentária, tendo em vista os critérios de avaliação centralizados e impostos sem questionamentos, em substituição aos processos pluralistas, democráticos e participativos da década anterior.

Nessa fase, a competição é um aspecto valorizado e visa assegurar o melhor serviço aos sujeitos. Por essa razão, o objetivo da avaliação passa a ser o de garantir a formação de quadros e perfis requeridos pelo mercado na nova fase do capitalismo. Nesse contexto, surge a ideia de um currículo que busca o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno, coerentes com o mercado.

De acordo com Sobrinho (2002 apud SUASSUNA, 2007), a fase recupera o positivismo das anteriores, na qual o disciplinamento e o enquadramento se sobrepõem ao diagnóstico e à superação de problemas. O propósito da avaliação é de fornecer informações às agências e órgãos controladores e fiscalizadores do Estado, o fortalecimento econômico. Segundo Afonso (2000 apud SUASSUNA, 2007), sob um contexto de competição e comparação, a avaliação deve dar maior ênfase ao domínio cognitivo e instrucional da educação, concentrando-se em resultados observáveis

e quantificáveis, por meio de testes padronizados e os resultados servem como indicadores úteis para o mercado.

O modelo positivista de avaliação é marcado pela a-historicidade, por práticas avaliativas que se dão em abstrato a partir de indicadores que não contemplam o particular. Os instrumentos e medidas da perspectiva tradicional são limitados, pois seus objetivos exigem uma “simplificação” do conhecimento, basicamente a capacidade de recordar definições formais. Esse modelo de avaliação é centrado na transmissão. O avaliador, nesse contexto, deixa de aperfeiçoar (e avaliar) as formas diversificadas que os alunos encontram com o conhecimento. Isso reduzia a avaliação à mediação entre desempenhos e objetivos programáticos, e, por conta disso, tornava-se difícil o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, o avaliador assumia um papel de agente externo e especializado, com um alto grau de poder, o qual submete a classe escolar a uma normatividade absoluta, produzindo hierarquias e juízos categóricos. Desse modo, eram legitimadas e/ou denegadas práticas, conteúdos, valores, significados, saberes, profissões e indivíduos, gerando núcleos de poder e privilégios. Isso resultaria em todo um currículo estático, com informações padronizadas, no qual os exames o proporcionariam resultados homogêneos dos sujeitos avaliados. (DIAS SOBRINHO, 2002; ESTEBAN, 2000; DEACON; PARKER, 1994)

Soares (1981) considera que esse tipo de avaliação exerce o controle do conhecimento, do saber e a forma como deve saber, e das hierarquias sociais, quando legitima uma cultura em detrimento de outra. Desse modo, para muitos alunos, a resposta certa significa a reprodução dos modelos, valores e conteúdos apresentados em aula. (ESTEBAN, 1993 apud SUASSUNA, 2007). Por outro lado, o erro era sempre visto como falha, falta, lacuna. As intervenções do professor deveriam se dar sempre no sentido de “corrigir a rota” do aluno, (re)conduzindo-o a atingir os objetivos e conhecimentos.

Na prática, a avaliação classificatória não considera as múltiplas determinações dos desempenhos e das aprendizagens dos alunos, como diferenças cognitivas, perceptuais, de valor e de aprendizagem dos diferentes grupos culturais avaliados, não permitindo dimensionar satisfatoriamente a qualidade educacional. (COSTA,

1998). Por outro lado, essa forma de avaliação tem funcionado historicamente, como mecanismo legitimador do fracasso; selecionando alguns alunos e eliminando a maioria deles, naturalizando o processo de exclusão social.

Nesse sentido, as ações avaliativas do paradigma tradicional estabeleceram, portanto, a produção de hierarquias e, consequentemente, a exclusão de indivíduos do processo educacional, em grande parte do século XX, até que se constituísse um segundo paradigma cujo objetivo é o de desfazer as desigualdades deixadas por aqueles modelos, no tocante de um aprendizado, não excludente, mas que busca métodos pedagógicos democráticos de formação de sujeitos.

Dias Sobrinho (1996, 1997) e Perrenoud (1998) salientam que a avaliação deve gerar juízos de valor e anunciar possibilidades de transformação, questionando sobre a escola e lançar sobre ela novos olhares. A avaliação deve ganhar uma dimensão de pesquisa e ampliar o seu campo teórico, buscar contemplar as múltiplas capacidades de aprendizagem, reelaborar sentidos, enfatizar a importância social das instituições e dos saberes, desenvolver atitudes e valores, que constituem a educação num todo complexo. Perrenoud (1999) e Álvarez Méndez (2002) defendem que a reflexão deve se aproximar da avaliação no exercício escolar. Assim, mudanças nos processos de avaliação devem ser parte de um processo mais amplo de inovação que inclua o currículo e a didática.

As críticas ao paradigma tradicional configuraram a construção de um novo. O ensinar e o aprender não se reduzem a processos de transmissão e assimilação de informações, mas, antes, devem instituir o pensamento crítico, favorecer a autonomia intelectual e a criatividade, desenvolvida em processos pedagógicos democráticos e solidários, visando à transformação social, permitindo a superação do fracasso e a contribuição para que as práticas avaliativas sejam, de fato, um processo de pesquisa e interpretação que amplie a leitura dos fenômenos educacionais.

Um primeiro passo seria a diversificação dos campos de referência da avaliação, entendida como processo, experiência histórica e coletiva, enquanto práticas de comunicação e interação. Não sendo mais uma questão técnica e metodológica, mas um empreendimento ético e político, no qual o conhecimento deve ser incorporado e interiorizado de modo peculiar, num processo con-

tínuo de caráter cultural e simbólico, na medida de sua capacidade de valorizar as formas de pensar, sentir e atuar.

O professor teria o papel de estruturar a comunicação pedagógica, confrontar dados e informações, tomar decisões no campo da didática, dinamizando novas situações de aprendizagem. Imprescindíveis ao processo de metacognição e funcionam como oportunidades de estender e diversificar as competências de autorregulação, por mecanismos de linguagem, interações verbais em funcionamentos discursivos. Nesse contexto, Perrenoud (1999) coloca que “a comunicação é o motor principal dos progressos do aluno, não por ser a responsável direta pela aprendizagem, mas por estruturar o funcionamento da linguagem e do processo pedagógico e, conseqüentemente, regular os movimentos de construção, reconstrução e apropriação do conhecimento”. Avaliar, nesse sentido, é:

[...] ter algo a dizer; o avaliador é o ator de uma comunicação social. Trata-se de uma rede de sentidos – o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades; a realidade não lhe é revelada de modo natural e espontâneo, isto é, aquilo que ele observa (um comportamento, uma atitude, um conhecimento) é um signo que está por ser interpretado; os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para tecer uma rede de significados para compreender e agir. (HADJI, 1994; 2001),

Para autora, a avaliação deve contribuir para que o aluno desenvolva sua capacidade de auto-organização, autoavaliação e autorregulação, ou seja, esse modelo deve dar condições para que os sujeitos/alunos se tornem autônomos e desenvolvam uma reflexão crítica. O papel do professor deve ser o de mediador, aquele que desenvolve práticas pedagógicas que conduzem esses indivíduos ao aprendizado. Essas são as principais características do modelo de avaliação do paradigma em construção.

Avaliações no ensino de português

Há, atualmente, traços da avaliação tecnicista convivendo com a classificatória no conjunto das práticas de uma escola ou do professor, ainda que atuem de modo formativo. Por outro lado, como determinar a concepção de avaliação que está sendo adotada? Em

que sentido se dão os eixos de leitura, produção de textos e análise linguísticas? E, por fim, como avaliar as principais habilidades e conteúdos no ensino de português? Eis os parâmetros.

Compreensão leitora

Os princípios que conduzem o ensino da leitura estão atrelados à maneira como manuais didáticos são utilizados, principal referência do professor, se não o único. Desse modo, apesar do trabalho com textos estar se difundindo na escola, o ensino ainda é centrado em identificação e definição de elementos de maneira isolada do texto, de estruturas gramaticais, sugerindo que, dessa maneira, o aluno possa realizar uma leitura consciente e possa produzir textos significativos.

Por outro lado, o uso de outros recursos que vão além do livro didático, no que se trata da avaliação da compreensão leitora dos alunos pode ampliar os horizontes das práticas, com melhor aproveitamento do livro, usando-o de maneira mais eficaz e crítico. Portanto, trabalhar com textos do manual e de outras fontes, selecioná-los de acordo com objetivos pedagógicos pertinentes (BESERRA, 2007) são, sem dúvida, capazes de diversificar as possibilidades da experiência que o aluno tem com a leitura. No entanto, a direção dos procedimentos que o professor, como mediador, utiliza no processo de ensino e a maneira pela qual ele avalia o aprendizado do aluno é determinante para saber se e os objetivos referentes à competência leitora estão sendo bem desenvolvidos.

A avaliação é um instrumento da prática educacional que tem por função verificar se a aquisição de determinado conhecimento está sendo alcançado. Como parte integrante do trabalho docente deve verificar, principalmente, se o aluno compreende o que lê, pois, conforme Beserra (2007), os textos, materializados nos diferentes gêneros, manifestam as representações do mundo. Portanto, compreender textos significa compreender o mundo, embora não sejam as únicas formas.

A concepção de linguagem que coloca a leitura nesse contexto é, para Luis (2003, p. 37 apud BESERRA, 2007, p. 49), a que concebe a avaliação da aprendizagem em um “processo contínuo de reflexão crítica, de informação e interpretação sobre a realidade, de investigação, de efetivação das finalidades educativas e de com-

bustível para apontar necessidades de mudança”. Nesse contexto, o ato de avaliar deve ser o de informar o aluno e o professor se houve aprendizado, bem como para o desenvolvimento do que já havia sido aprendido.

Para isso, é necessário utilizar uma avaliação formativa, diagnóstica e somativa, para além da mera constatação e classificação do desempenho do aluno, mas que tenha como meta “compreender os processos pedagógicos implicados no ensino de língua; para coletar dados que confirmem ou neguem os processos de ensino em situações específicas; para descobrir e propor soluções de superação, avanço e ampliação da aprendizagem.” (BESERRA, 2007, p. 49). Essa prática é indispensável para o professor, pois contribui para o controle de informações que irão ajudá-lo a conduzir as posteriores tarefas de ensino.

Portanto, uma atividade avaliativa de leitura bem elaborada deve conduzir o aluno à análise de aspectos relevantes do texto para que, por meio da produção textual, ele possa argumentar, levantar questionamentos, hipóteses e/ou fazer proposições. Para tanto, o professor deve organizar tarefas diversificadas que possibilitem a reflexão sobre a coerência global do texto.

Produção oral e escrita

Atualmente, muito já se avançou no ensino da oralidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientam o ensino de língua portuguesa, afirmam que o oral deve constituir um dos domínios prioritários no ensino de língua materna. Porém, essa competência é abordada de forma genérica, sem que se proponham alternativas pedagógicas, deixando a cargo da escola essa tarefa de planejá-las. Isso acaba gerando uma ineficiência no ensino da oralidade, uma vez que, na maioria das vezes, os educadores acabam não dando conta desse ensino, seja pela falta de instrumentos adequados, seja pela própria formação daqueles para esse ensino.

O ensino da produção oral ainda apresenta problemas em sala de aula, pois muitos professores persistem em uma visão tradicional da maneira de se conduzir essa prática. Sem dúvida, para um ensino eficaz desse aspecto, é preciso que os profissionais tenham uma nova visão do ensino e se desfaçam das antigas representações da oralidade, aquelas atividades de recitação e leituras, de-

pendentes do texto escrito, o que se denominou de oralização (dar voz ao texto escrito), ou relacionada ao falar do dia a dia, tornando-se numa tarefa ineficaz de ensinar, uma vez que o aluno já tem domínio sobre a língua no uso, pois o oral natural, puro, foge às intervenções sistemáticas e é aprendido convencionalmente nas situações comunicativas.

Essa modalidade de linguagem já está bastante presente na escola, mas ainda não é bem entendida como objeto de ensino em sala de aula, sendo esta uma das razões que levam seu aprendizado a ocupar um lugar limitado na escola. Por essa razão, torna-se importante o desenvolvimento de práticas de ensino da oralidade que adotem uma concepção mais rica, um olhar mais adequado sobre a relação entre o oral e os outros eixos de aprendizado. Reafirma-se que, quando se pensa no ensino do oral, não se trata de ensinar o aluno a falar, pois eles já aprendem nas diversas situações de interlocução. Por outro lado, não se deve pensar que a fala é uma questão de aprendizado do cotidiano. É preciso que o aluno tenha domínio de determinadas práticas orais, como as formais, que devem ser aprendidas na escola (apresentação de seminários, debates, entrevistas, palestras, etc.).

Além disso, é importante ter clareza de que não existe oral, mas gêneros orais diversos, cada um com suas especificidades próprias. Conforme afirmam Dolz e Scheneuwly (2004), não existem capacidades orais que não tenham dependência das situações de comunicação, logo, os gêneros orais constituem a forma mais eficaz para o ensino da oralidade e para as intervenções pedagógicas do professor.

Como bem orientam tais autores, o trabalho com o ensino da oralidade deve se pautar nos gêneros orais públicos. Assim também, os próprios documentos oficiais (cf. PCN, BNCC) declaram que a escola deve privilegiar o trabalho com os gêneros orais formais públicos. Nesse sentido, torna-se evidente a construção do aprendizado em um contexto de produção que, para fins do aprendizado oral, relaciona o gênero da esfera social ao campo escolar, interligando-se com outras capacidades que o aluno deve desenvolver, juntamente com as da oralidade, as noções de organização textual que compreendem, também, outras práticas de leitura e de produção escrita.

Em se tratando da aprendizagem escrita, segundo Novaes (2005, p. 65),

[...] aprender a escrever um texto não é apenas saber representar graficamente as palavras, mas implica, sobretudo, aprender estratégias de produção. Para tanto, é necessário saber a situação em que o texto será empregado, bem como a pertinência das características linguísticas a serem utilizadas, de forma a configurar um texto com significado interacional.

Os gêneros textuais, uma vez constituídos por uma comunidade com práticas linguísticas e normas sociais comuns para objetivos sociointeracionais (MARCUSCHI, 2007), estão associados à produção textual na escola, como atividades de elaboração escrita. Tendo em mãos esse material, o professor faz inferências sobre o grau de conhecimento atingido dos seus alunos, ou deve, por meio desse, monitorar e dar prosseguimento ao aprendizado do educando. Nesse sentido, a tarefa de avaliar os textos escritos deve ser útil para o processo de condução do ensino. Sendo assim, as formas como as atividades de produção são elaboradas devem contemplar conhecimentos e desenvolver habilidades para que o estudante alcance os objetivos na aprendizagem.

Desse modo, são estabelecidos determinados gêneros textuais para fins de avaliação da produção escrita. De acordo com Beth Marcuschi (2007), a redação escolar é o principal gênero textual produzido na sala de aula. A autora classifica esse gênero sob duas perspectivas de ensino. A **redação clássica**, aquela tradicionalmente solicitada a partir de um tema corriqueiro, adequado a uma característica tipológica, sem nenhum planejamento prévio para o texto e em condições de produção que, segundo Schneuwly e Dolz (2004b apud MARCUSCHI, 2007), estão, especificamente, submetidas à inspeção do professor, para fins pedagógicos somente em sala de aula, em tipos tipicamente escolares (textos narrativos, descritivos e dissertativos). Há, nesse sentido, uma série de recomendações formais que são comuns, de como o texto deve ser escrito pelos alunos. Esses tipos atividades limitam o estudante a produzir um “texto escolarizado”.

Outra perspectiva de ensino, na qual esse gênero textual é produzido, baseia-se nos estudos sociointeracionistas, numa concep-

ção de língua como interação. Nesse sentido, a escrita de textos é tratada como uma habilidade que deve ser ensinada de maneira que faça sentido para o aluno, deve propiciar encaminhamentos pedagógicos que favoreçam o planejamento, a revisão e a reescrita dos textos, considerando suas condições de produção e circulação. Portanto, nessa perspectiva, solicita-se que o aluno construa textos com os traços de gêneros daqueles que circulam na esfera extraescolar (MARCUSCHI, 2007).

Para a produção em sala de aula é utilizada a **redação mimética**, gênero formado a partir do aprendizado de outros que circulam em contextos sociointeracionais diversos, mas baseada na redação típica escolar, aquela usada como objeto de ensino e aprendizagem. Essa forma contribui para a construção da textualidade e possibilita a autonomia do aluno na produção. O processo de **avaliação** envolve a concepção de mundo, pelos conhecimentos compartilhados em contextos sócio-históricos específicos, de maneira que haja reflexão sobre os saberes construídos, tendo em vista a revisão do ensino e da aprendizagem (MARCUSCHI, 2007).

Nesse tipo de avaliação não se aplicam modelos estáticos e repetitivos de atividades para obtenção de resultados quantitativos, apenas para a identificação de erros; pelo contrário, essa perspectiva considera todo o processo de aprendizagem, envolvendo ações investigativas e de retomada “[...] dinâmica e passível de alterações, estando sujeita a versões variadas (mas não infinitas), culturalmente situadas, no decorrer do processo interacional. [...]” (MARCUSCHI, 2007).

Análise linguística

É importante ressaltar que o ensino da língua materna não se dá apenas no âmbito da leitura e produção de textos, mas por meio da compreensão dos aspectos linguísticos que constituem os textos para aqueles fins. Se, por um lado, quando se trata de análise linguística (doravante AL), geralmente, o ensino escolar tem se pautado às questões estruturais do sistema da língua; por outro, há a perspectiva que discute esse aprendizado nos contextos sociointeracionistas da linguagem.

As orientações que conduzem o ensino da língua se situam em determinada concepção de linguagem ao longo da história. Con-

forme Márcia Mendonça (2007), durante a década de 80, surge a perspectiva da análise linguística com o objetivo de formação de leitores e produtores de textos significativos, considerando os conhecimentos prévios e as reflexões dos alunos no processo, em detrimento do ensino tradicional, que tratava da análise gramatical de categorias isoladas por meio de métodos estáticos e repetitivos. No contexto do ensino-aprendizagem da língua, essas concepções se apresentam basicamente em dois sentidos:

Quadro 1: Concepções de ensino-aprendizagem da língua, segundo Mendonça (2007)

	Positivista	Construtivista
Gramática da língua	A norma como objeto de memorização	A norma como objeto de reflexão
Método de ensino	Método dedutivo – que parte das regras gerais para o particular – seguindo-se exercícios de fixação/aplicação da regra.	Método indutivo – que se dirige do particular para o geral – da análise dos exemplos para a construção das regras gerais.
Avaliação	Devolução do que havia memorizado sobre o código/estrutura da língua.	(Re)elaboração de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem (capacidade de verbalizar o que foi aprendido).

Fonte: Autoria própria.

De acordo com a autora, o ensino tradicional visava ao domínio da norma padrão, na construção de habilidades de análise estrutural da língua, necessariamente, por análise morfossintática das palavras, frases e períodos isolados e por exercícios de fixação de padrões normativos repetitivos, através de conteúdos extremamente formais. O que se visa, nesse sentido, é um domínio da norma gramatical desarticulado dos eixos de leitura e produção no ensino, mas que fizesse com que o aluno pudesse reconhecer categorias e elaborar textos “corretos”.

Nesse contexto, é comum o uso de instrumentos avaliativos como provas escritas, orais e ditados para verificação e levanta-

mento dos “erros” cometidos pelos alunos. Segundo Mendonça (2007, p. 99), as atividades mais frequentes são:

[...] preenchimento de lacunas com verbos a serem corretamente flexionados ou com determinadas letras (ortografia); exercícios de análise morfossintática de palavras, frases e orações, isoladas ou extraídas de textos; ditados de palavras esdrúxulas, cuja correção era feita copiando-se, dez, vinte, cinquenta vezes a grafia das palavras em que se havia errado, sem qualquer discussão ou comparação das ocorrências, etc.

Por outro lado, essa perspectiva acarreta problemas quanto a compreensão e produção textual, uma vez que ela é trabalhada de maneira isolada do texto como um todo. Sendo assim, houve uma necessidade de aprimorar o processo de ensino que atendesse às exigências do plano textual a fim de que o aluno pudesse refletir sobre o funcionamento da língua dentro de um contexto discursivo de uso. Desse modo, apesar de parecer dicotômica, a perspectiva da AL estabelece mudanças no ensino tradicional da gramática pela

[...] produção em detrimento do reconhecimento e da reprodução de saberes; a expressão da subjetividade no lugar do silenciamento; o texto e não a frase como unidade básica do trabalho pedagógico; a linguagem como atividade e não como produto de tarefas, entre outros (MENDONÇA, 2006, p. 97).

Essa concepção compreende o aprendizado do aluno a partir da sua produção autônoma, do seu conhecimento prévio de uso da língua, e do texto dentro de uma esfera discursiva. Nesse sentido, a análise linguística não se limita a elementos isolados, mas é aprendida dentre os vários aspectos que constituem o texto em um todo coerente, num contexto de uso da linguagem. Para isso, é necessária a integração da AL com os eixos de leitura e produção textual, a fim de que o sujeito/aluno possa refletir de maneira consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos decorrentes dos usos linguísticos, seja no ato da leitura/escuta ou na produção e reflexão sobre o texto (MENDONÇA, 2006). Desse modo, as práticas avaliativas devem considerar o desenvolvimento de competências e habilidades que conduzam o aluno a refletir sobre a língua e como deve analisar os fenômenos discursivos (metacognição). (MENDONÇA, 2007)

De acordo com Mendonça (2007), a avaliação da AL, integrada aos outros eixos de ensino, daria ênfase aos seguintes processos, sobre:

- 1) [...] como a escolha de certas palavras, expressões ou construções linguísticas contribuem para a construção de sentidos de cada texto; seria avaliado o grau de elaboração dessa reflexão, ao longo dos anos escolares, de forma recorrente e numa dimensão processual;
- 2) [...] aspectos da elaboração do texto escrito ou oral, tais como adequação do gênero à situação sociocomunicativa, critérios de textualidade (coesão, coerência), seleção de registro (formal, informal, semiformal, etc.), atendimento à norma-padrão, etc.; seriam avaliados, por meio de revisão e reescrita, por exemplo, os aspectos de que o aluno já tenha se apropriado, seja no âmbito discursivo, textual ou linguístico, incluídas as questões normativas;
- 3) [...] a compreensão do seu funcionamento no âmbito da língua (ex.: formação de palavras); essas capacidades contribuiriam, em última análise, para a ampla formação linguística dos alunos; a avaliação focalizaria a capacidade de refletir sobre os fenômenos e de explicitar essa reflexão.

Instrumentos avaliativos

Para avaliar, o professor faz uso de um conjunto de tarefas, atividade e exercícios em sala de aula a fim de verificar a aprendizagem dos seus alunos. Conforme Suassuna (2007), “[...] eles não fornecem, por si, elementos para compreender e/ou superar erros, mas funcionam como indicativos do andamento da aprendizagem”. Para a autora, essa perspectiva se constitui em um processo complexo de aprendizagem em diferentes situações didáticas, nas quais o aluno deve se aproximar da sua própria realidade, a partir de experiências e tentativas de construir e lidar com os novos conceitos. Nesse contexto, o papel principal do professor é o de articular esses conceitos através de um conjunto de ações e métodos avaliativos que são categorizados como instrumentos de avaliação. Esses se constituem com base em determinada concepção de linguagem, a qual deve orientar o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Suassuna (2007) apresenta duas concepções básicas de avaliação da aprendizagem, que tratam a língua enquanto código/estrutura e, noutra, uma visão sociointeracionista da língua e seus usos. A primeira concepção corresponde à avaliação classificatória cujo objetivo é constatar o aprendizado do aluno por meio da repetição de um conceito anteriormente apresentado pelo professor. Já a segunda, corresponde à avaliação formativa, pela qual se mobilizam as experiências, os saberes prévios, as estratégias cognitivas, a reflexão, os questionamentos e a autoavaliação dos conhecimentos pelo educando. (SUASSUNA, 2007).

No processo avaliativo, a utilização de perguntas elaboradas pelo professor na interação com o aluno, como método didático-pedagógico, são recursos fundamentais para o processo de ensino, uma vez que as respostas dos alunos fornecem informações acerca dos seus aprendizados. De acordo com Suassuna (2007), para que as perguntas gerem um discurso ricamente interpretável é necessário que elas sigam determinados critérios: “[...] precisam ser instigantes, mobilizadoras; levar à solução de problemas, à tomada de decisões, à elaboração de justificativas, ao desequilíbrio cognitivo, a desacordos intelectuais, enfim, à ampliação da aprendizagem [...]” (SUASSUNA, 2007).

Essas tarefas não apenas demonstram o aprendizado do aluno, mas evidenciam também a maneira pela qual o professor conduz o ensino. Segundo Hoffmann (2001b apud SUASSUNA, 2007), para o professor, as tarefas devem estabelecer a reflexão sobre o conhecimento dos alunos e sobre o sentido de suas atividades pedagógicas; enquanto que, para o aluno, aquelas constituem a oportunidade de expressão/organização e reflexão dos conhecimentos adquiridos e sobre seus procedimentos de aprendizagem.

Nesse sentido, segundo Suassuna (2007), a avaliação na área de língua portuguesa dependerá da visão geral que o professor tem de avaliação e das concepções de linguagem sobre a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística. Sendo assim, é fundamental o conhecimento dos tipos de instrumentos que são utilizados pelo professor nas suas avaliações em sala de aula, uma vez que esses estão de acordo com uma determinada concepção de linguagem e, portanto, implicam na maneira como é conduzido o ensino ao aprendizado do aluno. Nesse sentido, para que as ações avaliativas

contemplem os diferentes usos sociais da leitura, escrita e às mais variadas produções linguísticas (competências), a autora defende o seguinte:

- a) que as questões de leitura permitam ao aluno construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro;
- b) que as propostas de produção de texto escrito levem o aluno a expressar sua visão de mundo;
- c) que as atividades de linguagem oral deem margem a que o aluno participe, enquanto cidadão, do debate social;
- d) e, finalmente, que as práticas de análise linguística contribuam para que ele, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento. (SUASSUNA, 2007, p. 125)

Material e métodos

Este trabalho se adentra e está ancorado no modelo da pesquisa qualitativa, que segundo Ludke e André (1986) tal pesquisa pauta seus estudos em um espaço natural real de onde provem os dados, a pesquisa qualitativa ou naturalista relaciona a obtenção dos dados descritos que foram colhidos no contato de modo claro e direto do pesquisador com o ambiente e situação pesquisada, privilegia mais os estudos processuais em detrimento do produto. Além disso, considera a preocupação de mostrar a perspectiva dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Considerando o propósito de analisar quais estratégias são consideradas na avaliação pelo professor de língua materna, para avaliar conhecimento de seu educando, a pesquisa qualitativa se torna indispensável para esta investigação à medida que ela nos proporcionará e indicará caminhos para a reconstrução de nossas praticas escolares.

A pesquisa se constituiu em duas vertentes. A priori se pautou para o diagnóstico dos dados, ou seja, para a análise chamada documental. De acordo com Ludke e André (1986) a análise documental se constituiu em uma técnica trivial de abordagem de dados qualitativos, para esta análise são considerados quaisquer materiais escritos que possam servir para fins de investigação social. Partindo desse contexto, foi selecionado um caderno (do 1.º semestre do ano de 2019), no qual analisamos a disciplina língua

portuguesa, de uma aluna assídua do 1.º Ano do Ensino Médio da rede pública de uma escola estadual, zona urbana município da Cametá-PA, a fim de investigar as práticas pedagógicas avaliativas docentes sobre os eixos de ensino: de leitura, produção textual oral/escrita e análise linguística.

Diante disso, de posse dos dados analisados, esta pesquisa prossegue para a segunda parte, a pesquisa ação. Em seus escritos Leffa (2006) ressalta que a pesquisa ação é uma estratégia metodológica de investigação social, há uma participação explícita e direta dos sujeitos envolvidos na situação investigada, existe uma prioridade dos problemas a serem investigados e tão logo, das possíveis soluções a luz das ações concretas, ou seja, ações transformadoras da realidade. Diante dessa perspectiva da *pesquisa ação* é que este trabalho está ancorado, propondo as intervenções sobre os dados já analisados sob o prisma das soluções, mediante as ações concretas, que conseqüentemente surgem as possibilidades das mudanças transformadoras. É nesse sentido que esta investigação, baseada na *pesquisa ação* do paradigma formalizante, que propomos atividades sobre o texto que contemplem os eixos de ensino: compreensão leitora, textualidade e estratégias linguístico-gramaticais.

Práticas avaliativas no ensino do português: reflexão e ação

Análise de atividades avaliativas na escola

As atividades cobradas pelo professor estão divididas em atividades de leitura, de produção e de análise linguística.

As atividades de leitura são aquelas de compreensão de textos a partir de leituras acompanhadas de perguntas relacionadas à leitura de gêneros, com a abordagem da estrutura e seus recursos, tanto temáticos quanto a toda a sua composição. Entendemos como ideal a avaliação direcionada a um leitor crítico e esse tipo de atividade deve estar presente em todas as etapas bimestrais. Dentro deste tipo de atividade, encadeiam-se aquelas que desenvolvem os alunos para a leitura de textos literários.


As de produção consideramos aquelas solicitadas pelo professor ou ancorado no livro didático sobre a escrita de gêneros do

Figura 2: Atividade de leitura de teor formativo

TEXTO E ENUNCIACÃO

Leia, ao lado, um anúncio que presta uma homenagem.

- O desenho de uma estrela com uma data embaixo, que se vê no lado esquerdo do anúncio, constitui um código muito conhecido em nossa sociedade.
 - Qual é o significado da estrela?
 - Em qual situação social esse código é geralmente utilizado?
 - Qual outra informação se espera que venha na sequência e qual ícone em geral a representa?
- No lado direito do anúncio, há outro desenho, também acompanhado de data. A qual expressão da nossa língua esse desenho remete e que sentido essa expressão tem normalmente?
- Releia o enunciado da parte inferior do anúncio: “Homenagem ao homem que foi papa. E sobreviveu”.
 - A primeira frase do enunciado possibilita saber a qual “homem que foi papa” a homenagem se refere?
 - No contexto, a frase “E sobreviveu” permite a construção de um sentido bem específico para a condição de papa. Qual é esse sentido?



TheGetz

★ 16/04/1997

18/04/1993

Homenagem ao homem que foi papa. E sobreviveu. TheGetz

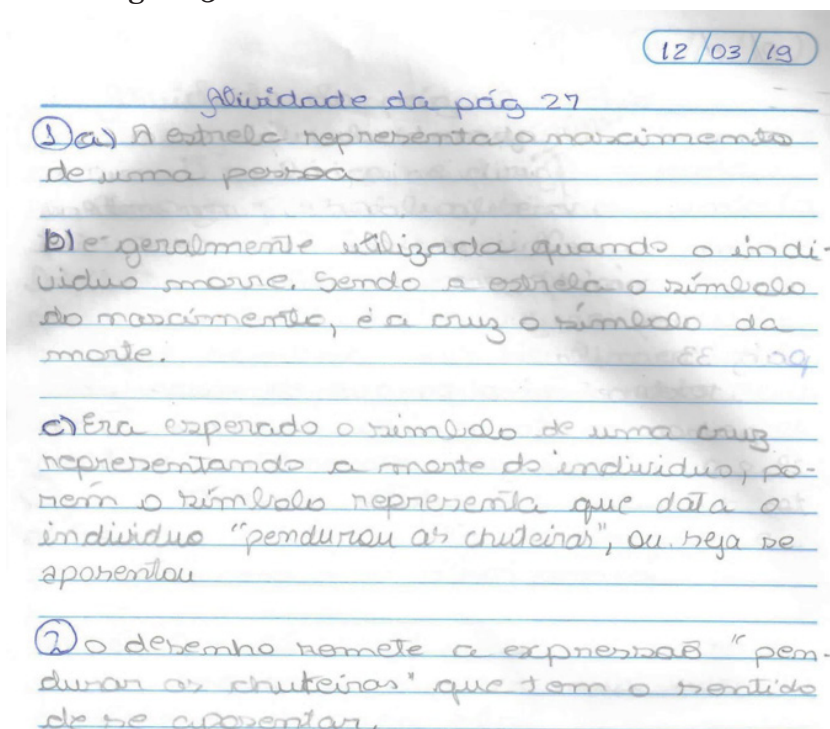
(Disponível em: <http://www.adonline.com.br/ad2005/upload/g464.jpg>. Acesso em: 2/6/2015)

Fonte: Livro analisado.

O texto usado para análise nestas questões é um anúncio, gênero tipicamente um misto de linguagem verbal e não verbal. Quando se pede ao aluno que identifique o que significa a estrela no anúncio, deve-se recuperar elementos não só textuais para a resposta, como aqueles que não estão imbricados na leitura superficial. Por isso que julgamos essa e as outras que se seguem como atividades formativas, sem que a abordagem tradicional de compreensão leitora esteja presente. Ora, esses exercícios exigirão de um adolescente estudante de Ensino Médio que resgate conhecimentos de mundo, aqueles que existem no seu repertório sociocultural, como a representação simbólica da estrela na tradição judaico-cristã, as convenções de uso desses elementos e até ideia metafórica presente nela, já que, no anúncio, foi usada também simbolicamente a expressão “pendurar as chuteiras” por meio do desenho. São representações sociais e cotidianas necessárias à reflexão e análise dos alunos do Ensino Médio e a avaliação do professor a respeito do comportamento do aluno frente a esses exercícios é de suma importância, inclusive o auxiliando na leitura. Para essa atividade

mostramos também como a aluna que disponibilizou o caderno se comportou:

Figura 3: Atividade de leitura resolvida do LD



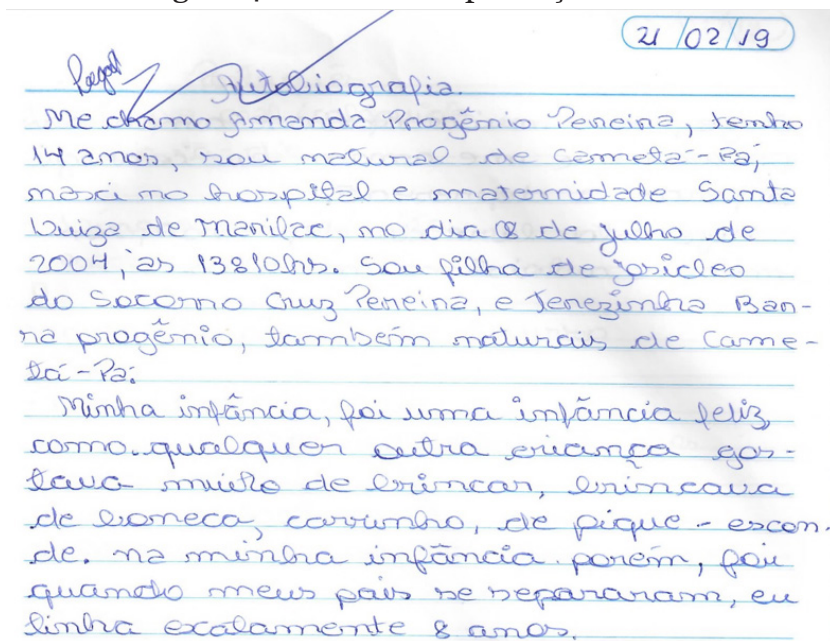
Fonte: Caderno analisado.

Não só foram adequadas as respostas da aluna como também bem analisadas à luz da boa compreensão leitora. Portanto, essa atividade demonstra o misto de tradicional e formativo presente na educação básica brasileira.

Questões avaliativas das estratégias de produção textual oral/escrita

A atividade de produção que o professor solicitou aos alunos não consta no livro didático, sendo pedida como produção escrita uma autobiografia de cada aluno. Eis o texto produzido pela aluna:

Figura 4: Atividade de produção escrita



Fonte: Caderno analisado.

Para a avaliação desse texto, cremos que o professor não observou a estrutura, os aspectos linguísticos e textuais esperados para uma autobiografia. Além disso, não encontramos uma sequência didática trabalhando o gênero supracitado. Já na avaliação, observamos um aspecto qualitativo, tendo o professor escrito “legal”. Esse tipo de avaliação é imprecisa e não leva em conta as questões textuais específicas desse gênero.

Questões avaliativas sobre análise linguísticas

Um dos exercícios encontrados é relativo à análise linguística do Português Brasileiro, como apresentado na figura 5.

Nesta atividade, há a cobrança de reescrita de três orações destacadas de um texto. É um exercício de caráter estrutural, tradicional, porque pedir reescrita em linguagem padrão escrita de orações contidas em um texto supostamente não padrão não é em nada inovador, senão denotador de paradigmas de avaliação tradicional.

Figura 5: Atividade de análise linguística

6. Releia as orações:

.....
"os nordestino têm muita gratidão"
"pidirno proteção a vosmicê"
"nunca mais nós pensa em seca"
.....



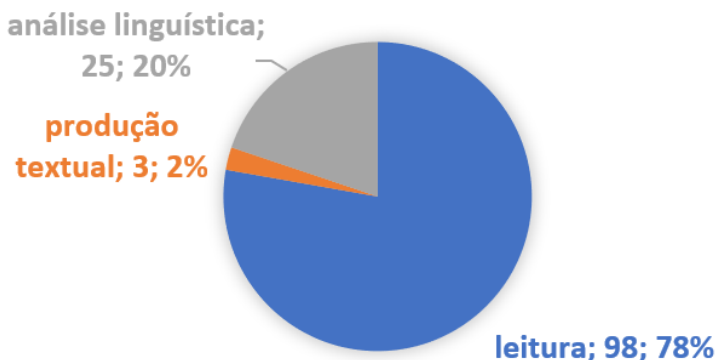
- a. Reescreva as orações segundo as regras da norma-padrão escrita.
 - b. Discuta com os colegas e o professor: Quais são as diferenças entre a forma original e a forma das orações conforme a norma-padrão?
 - c. Observe a concordância entre o sujeito e o verbo em cada oração. Há uma regra comum para as três? Explique como ela é feita em cada uma.
7. Observe os seguintes pares de ocorrências: *por / pur*, *qui / lhe*, *esmola / ismola*, *sem gastar / vai dá*.
- a. Em cada um dos pares de ocorrências, uma é grafada segundo a norma-padrão. Indique as ocorrências que seguem a norma e reescreva corretamente as que não seguem.
 - b. Levante hipóteses: O que levou à escrita dessas palavras de uma maneira diferente da prescrita pela norma ortográfica?
8. Por ser letra de canção, o texto em estudo circula principalmente por via oral, isto é, ele é mais cantado e ouvido do que escrito e lido. Com base nesse fato e nas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:
- a. As grafias e as construções que, no texto, estão em desacordo com a norma-padrão devem ser vistas como um problema? Justifique sua resposta.
 - b. Por que há oscilações entre ocorrências semelhantes, como *por* e "pur", "qui" e *lhe*, *esmola* e "ismola", *gastar* e "dá"?

Fonte: Livro analisado.

As atividades deste trecho demonstram distância da reflexão linguística esperada para os aspectos avaliativos formativos, de metalinguagem e epilinguagem. São, na verdade, exercícios de caracterização gramatical a partir da retirada de orações de seu contexto discursivo. Não avalia, portanto, uma análise linguística esperada para uma avaliação formativa sobre os conteúdos gramaticais.

Desse modo, contabilizamos as atividades solicitadas pelo professor, a maioria delas é oriunda do livro didático, enquanto que algumas outras foram produzidas pelo próprio professor. O levantamento apresenta um total de 126 (cento e vinte seis) atividades avaliativas, sendo encontradas 98 (noventa e oito) de leitura, 3 (três) de produção oral e escrita e 25 (vinte e cinco) de análise linguística. Para melhor compreensão dos dados, vejamos o gráfico:

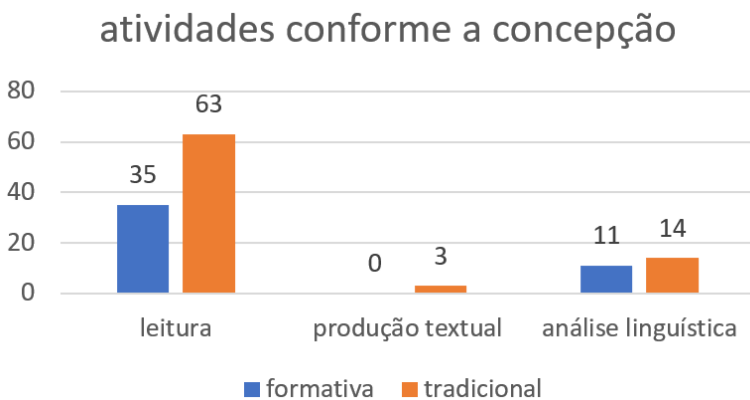
Figura 6: Atividades aplicadas pelo professor em sala de aula



Fonte: Autoria própria.

Como esperado, as atividades de produção textual ainda são a minoria dentre aquelas solicitadas pelo professor, bem como as atividades de leitura são a maioria. Entretanto este não é o fim desta pesquisa, resta saber em quais concepções se encontram as atividades identificadas e quantificadas aqui. É isso que traz o gráfico seguinte

Figura 7: Atividades avaliativas conforme a concepção



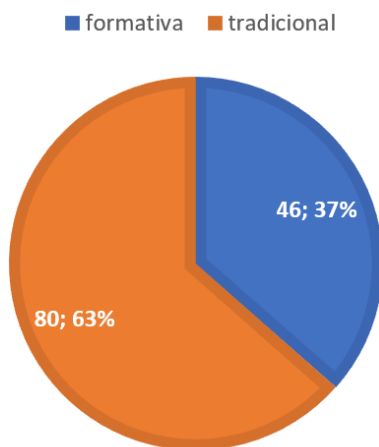
Fonte: Autoria própria.

Percebe-se que, nas atividades de leitura, predominam as atividades de orientação tradicional, que se limitam em pedir identi-

ficção de aspectos estruturais e superficiais nos diversos gêneros do discurso. A problemática desse predomínio reside justamente no fato de essas serem as atividades que mais são trabalhadas com os alunos. Mesmo tendo sido encontradas uma quantidade considerável de atividades de leitura que contemplam a avaliação formativa, o que é louvável para a análise de textos, essas deveriam ser em mesma quantidade para exercício de produção textual e de análise linguística. Portanto, as atividades identificadas são incapazes de proporcionar, na sua completude, aspectos avaliativos de caráter formativo aos alunos do Ensino Médio.

Problema também a ser ressaltado é pertinente àquelas atividades de produção textual oral/escrita. Há tempos se fala que a aula de português deve se configurar em exercícios que contemplem os gêneros discursivos do cotidiano, de forma contextualizada e completa, sobretudo com o uso de sequências didáticas para ensino dos gêneros. Entretanto, as solicitações feitas pelo professor se limitam a pedidos de resumos dos assuntos do livro didático, que nem são tomados em seu sentido dialógico, sem falar do gênero autobiografia que o professor pediu. Fica claro, nesse sentido, que as atividades de produção de textos deveriam ser feitas, se não baseadas nas sequências didáticas, de forma mais completa e que leve em conta o caráter interacional de escrita. O gráfico seguinte quantifica todas as atividades de acordo com as concepções.

Figura 8: Concepções de avaliação das atividades



Fonte: Autoria própria.

Em suma, a concepção tradicional de avaliação de aprendizagem domina com 63% a quantidade de atividades feitas pelos alunos. Finalmente, podemos argumentar que, embora esse domínio, termos encontrado 46% de atividades de teor formativo representa avanço significativo para uma mudança nos paradigmas de avaliação em língua portuguesa.

Quadro 2: Síntese

Diagnóstico de práticas avaliativas		
Natureza	Descritores	Concepção Avaliativa
ATITUDINAIS		
TEÓRICOS	leitura	predominância
	produção textual	RARO
	análise linguística	NORMAL
PROCEDIMENTAIS		

Fonte: Autoria própria.

Elaboração de estratégias avaliativas

Mediante os dados analisados entraremos em contato mais direto com a pesquisa, isto é, estabelecendo ou procurando intervir com proposta mais concreta significativa sobre a material pesquisado, ou seja, o momento da pesquisa ação. Partindo desse sentido, apresentaremos atividades que possam estar em consonância com a perspectiva formativa, de compreensão leitora, da textualidade e das estratégias linguísticas.

Plano de aula

TEXTO: letra de música – Tem alguém aí e Vozes da seca

TEMAS/CONTEÚDOS: letra de música (leitura, produção textual e análise linguística)

OBJETIVOS: criar propostas e estratégias avaliativas na pers-

pectiva da avaliação formativa.

MÉTODOS/ESTRAÉGIAS: aula expositiva e dialogada.

RECURSO: texto, caneta, caixa de som, Datashow, papel, etc.

Como avaliar a compreensão leitora?

Questão 01. A partir da leitura da letra da música *Tem alguém ai?*, na qual o autor se expressar frente a um contexto social e considerando o ponto de vista expresso na canção e seus conhecimentos sobre o assunto, responda. As drogas são uma saída para o jovem? Justifique com elementos do texto.

Como avaliar a produção de textos?

Questão 02. Realize a leitura reflexiva e ouça a letra da música *Tem alguém ai?* e use sua criatividade para produzir uma outra letra de música, levando em conta vivências de sua adolescência, ou seja aquilo que você desejava, expressava, sentia, etc., se esses aspectos eram ou são de alguma forma atendidos. Observe os critérios avaliativos abaixo.

1. conformação ao gênero;
2. elementos estruturais que compõem uma canção;
3. criatividade;
4. elementos linguísticos.

Como avaliar elementos gramaticais?

Questão 03. Para se referir a seu interlocutor, o eu que fala na canção *Vozes da seca* utiliza entre outros os seguintes tratamentos:

seu doutô
vosmicê
mercê

Levante hipóteses: A qual expressão de tratamento da norma padrão equivale a palavra *seu*?

Em que casos, em geral essa expressão é utilizada?

Descritores avaliativos utilizados

Quadro 3: Descritores avaliativos conforme a BNCC

Natureza dos Saber	Conteúdos/ Temas	Descritores	Questões
Atitudinal	Leitura		
	Produção textual		1..2.3
	Análise linguística		
Teórico	leitura	Relacionar a partir da leitura/escuta o texto com sua condição de produção e seu contexto social de circulação (autor/audiência previstos, objetivo, ponto de vista, papel social do autor, gênero, etc.) de forma a ampliar as possibilidades, de construção de sentidos e de análise crítica.	
	Produção textual	Criar obras autorais, no caso uma letra de música, mediante a seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico e utilizando recursos desse gênero	
	Análise linguística	Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pela gramática de uso contemporâneo em relação aos diferentes tópicos gramaticais de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística, assim como verificar motivações que levam ao predomínio da norma padrão na escola.	
Procedi-mental	Leitura		
	Produção textual		
	Análise linguística		

Fonte: Autoria própria.

Considerações finais

A abordagem dos paradigmas de avaliação foi de grande importância para os objetivos deste trabalho porque possibilitou que pudéssemos compreender os caminhos até os momentos contemporâneos da avaliação de aprendizagem em língua portuguesa. Por isso, destacar como se deu o estabelecimento de paradigmas e os avanços nos métodos de avaliação em compreensão leitora, produção textual e escrita e em análise linguística foi crucial para a proposta de atividades apresentada.

Além disso, destacamos que é importante que se percebam os avanços obtidos sobretudo no número de atividades de leitura, que antes sempre foi menor que as atividades de gramática nas aulas de língua portuguesa. Os exercícios gramaticais, por sua vez, representam processos de fixação com quantidade adequada. Somente aqueles de produção foram em número exíguo, fato que precisa de reformulação por parte dos professores em adequar-se aos pressupostos educacionais para o ensino de língua materna.

Por fim, nos mostramos esperançosos ao fato de que os números de atividades avaliativas formativas foram em grande escala, demonstrando uma lenta, mas corrente mudança nos paradigmas de avaliação. Ou seja, as teorias positivistas, de caráter claramente tradicional não são mais as únicas e em pouco tempo deverão deixar de predominar nas escolas básicas do Brasil.

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BESERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_2odez_site.pdf.

COSTA, M. E. A avaliação de desempenho na área de língua na Argentina: utilização de provas objetivas. In: CONHOLATO, M. C. (coord.). *Idéias – Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FDE, 1998. p. 39-88.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 97-110.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: integração e ação integradora. *Avaliação*, n. 2, p. 19-29, jun., 1997.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos*. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 7-28.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. 4.ed. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEFFA, Vilson J. (org.). *Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas, RS: Educat, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Beth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística: por que e como avaliar. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. *In*: PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 47-53.



9

Estudo da construção enunciativa da categoria de pessoa (personagens) na progressão textual de narrativas produzidas no Ensino Médio

Renan do Socorro dos Santos Borges
Jorge Domingues Lopes

Resumo

A escrita de textos na escola sempre foi um desafio tanto para quem ensina quanto para quem escreve o texto, devido à grande complexidade de todo o processo. Por isso, a fim de compreender uma importante etapa desse trabalho, analisamos, neste trabalho, a construção enunciativa da categoria de pessoa, relacionada aos personagens, e sua relevância para o processo de progressão de sentidos em textos narrativos curtos escritos por alunos do Ensino Médio. O interesse surgiu da leitura analítica dos textos desses alunos e das diferentes estratégias usadas por eles no que se refere à enunciação da categoria de pessoa em narrativas. Para isso, analisamos textos contidos em coletânea publicada por uma escola de Ensino Médio do município de Cametá (PA), com base em uma teoria da enunciação da pessoa, por meio de uma metodologia que analisa a progressão dos sentidos de um texto. A metodologia consistiu numa pesquisa bibliográfica e análise de textos, com fundamentação teórica em Fiorin (1996), Genette (2011), Koch (2006; 2010) e Antunes (2003; 2009; 2011). Os resultados indicam a apresentação de estruturas de movimentação dos personagens, com estratégias de nomeação diversas, e de referências que contemplam a progressão textual. Por fim, relacionamos as discussões com a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa com vistas à melhor compreensão da construção enunciativa de pessoa em textos narrativos.

Palavras-chave

Enunciação. Pessoa e personagem. Progressão de sentidos. Texto narrativo.

Introdução

A leitura e a escrita de textos têm ocupado, cada vez mais, o centro das aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Após décadas de aulas baseadas em análises de elementos gramaticais, os professores de Português empreenderam levar – a partir de orientações dos documentos oficiais bem como por insistência de teóricos da linguagem em colocar o texto como o objeto de ensino de língua materna (cf. ANTUNES, 2003; 2009) – maior diversidade de gêneros textuais para serem didatizados e proceder a análises e produções de textos diversos. Nesse sentido, a análise e a produção de textos na escola como prática cotidiana pressupõem também um conhecimento de mais técnicas de ensino relacionadas aos gêneros textuais, tarefa importante para o desenvolvimento dos alunos no que se refere à leitura e à produção da escrita (cf. ANTUNES, 2003).

É nesse contexto que este trabalho se insere, no sentido de investigar como a produção escrita narrativa ocorre na escola básica, tomando como ponto de partida a análise da construção da categoria pessoa em pequenos textos narrativos produzidos por alunos do Ensino Médio no município de Cametá (PA). Em princípio, as pessoas que existem nas narrações – os actantes (ou personagens, numa tipologia dos estudos literários) – são elementos centrais na tipologia dos estudos de enunciação e a caracterização deles é muitas vezes crucial para a estruturação adequada da sequência narrativa, em particular no que se refere à progressão textual.

Sob esse prisma, observar o processo e o produto da construção do texto são ações que estão nos planos de ensino da escola básica, como preveem os objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Por conta disso, perguntamos: o texto narrativo construído pelo aluno-autor utiliza quais estratégias enunciativas, em particular as relacionadas à ca-

tegoria de pessoa, para alcançar os sentidos pretendidos por ele? Disto decorre uma segunda questão: como a pessoa (personagem) é inserida na narrativa a fim de garantir a progressão do texto? De que forma é estabelecido o preenchimento lexical dos actantes (personagens) do enunciado?

Para responder a essas perguntas, observamos quais foram as estratégias de preenchimento dos personagens e que arquitetura se teceu em torno deles, isto é, qual o percurso de sentido gerado nos textos por meio, principalmente, das pessoas narradas. Antes disso, fazemos uma revisão sobre a enunciação da pessoa com base em Fiorin (1996), Benveniste (1966) e Greimas e Courtés (2008), seguida da descrição metodológica deste trabalho, para então passarmos a discutir os textos. Ao final, tecemos uma breve reflexão sobre método de escrita de textos narrativos e, com isso, desenvolvemos um diálogo voltado ao professor de Língua Portuguesa a respeito da instalação de pessoas, sua movimentação e progressão em narração.

Texto e enunciação

Nesta seção, revisamos alguns aspectos fundamentais da enunciação da pessoa, cujas ideias são úteis em nossa análise e discussão.

Em primeiro lugar, a enunciação caracteriza-se pelo ato de dizer, enquanto enunciado, o resultado dela, é o que foi dito; o enunciado é na prática o produto da enunciação e, por isso, dele a pressupomos (GREIMAS; COURTÉS, 2008). Por conseguinte, todo texto falado, gesticulado ou escrito é fruto de um processo de enunciação. De acordo com Fiorin (1996), apoiado nas teorias de Benveniste, o ato enunciativo contém sempre uma pessoa que fala num espaço e num tempo; em síntese, trata-se da tríade *eu-aqui- agora*, do latim *ego-hic-nunc*. Nesse sentido, o conjunto enunciativo é aquele em que todas as marcas de enunciação estão presentes. Logo, se esse conjunto enunciativo for construído num enunciado, como alerta Fiorin (1996), a enunciação já não é só enunciação, mas uma enunciação enunciada.

Há duas formas de colocar no enunciado as categorias de pessoa, espaço e tempo, pela debreagem e pela embreagem.

Por debreagem, entende-se:

[...] a operação pela qual a instância da enunciação disjunge e projeta fora de si, no ato de linguagem e com vistas à manifestação, certos termos ligados à sua estrutura de base, para assim constituir os elementos que servem de fundação ao enunciado-discurso (GREIMAS; COURTÉS, p. 95).

Já por embreagem, corresponderia à:

[...] expulsão, da instância de enunciação, de termos categóricos que servem de suporte ao enunciado, [...] o efeito de retorno à enunciação, produzido pela suspensão da oposição entre certos termos da categoria da pessoa e/ou do espaço e/ou do tempo, bem como pela denegação da instância do enunciado (GREIMAS; COURTÉS, p. 140)

Fiorin (1995) destaca que não é um indivíduo ou um conceito que caracterizam o *eu* discursivo, porque essa categoria é exclusivamente linguística. O *eu* designa um “[...] ato de discurso individual em que *eu* é pronunciado e designa seu locutor” (BENVENISTE, 1966, p. 286). Esse ato de discurso individual, segundo Greimas e Courtés (2008, p. 95), “[...] é o mecanismo criador da pessoa, do espaço e do tempo da enunciação e, ao mesmo tempo, da representação actancial, espacial e temporal do enunciado”. A representação da pessoa que analisamos neste trabalho corresponde, nos termos desta teoria, aos actantes¹ do enunciado.

Isso significa que, em um texto, o locutor projeta para fora de si elementos que serão, autônoma e enunciativamente, a pessoa, o espaço e o tempo: a enunciação enunciada. Já com relação à debreagem do tipo enuncivo, Fiorin (1996, p. 44) afirma ser “[...] aquela em que se instauram no enunciado os actantes do enunciado (ele), o espaço do enunciado (algures) e o tempo do enunciado (então)”. A partir dessas categorias, há uma enunciação interna que coloca o *algures*, como um ponto pelo qual passa o enunciado, e um *então*, que se traduz por um marco temporal zero, a partir do qual se marcará a concomitância (ou não) das ações enunciadas. É

¹ “O conceito de actante substitui com vantagem, mormente na semiótica literária, o termo personagem, e também ‘dramatis persona’, visto que cobre não só seres humanos mas também animais, objetos e conceitos” (GREIMAS; COURTÉS, 1979. p. 13). Para um aprofundamento sobre os actantes, ver Greimas (1966).

nessas categorias de teor enuncivo que os textos narrativos se enquadram. Os textos que são demarcados como debreados enuncivos, quando narrativos, são aqueles conhecidos como de narrador em 3ª pessoa.

Uma vez que focaremos na análise da pessoa, daremos mais atenção a esse elemento. Esta categoria tem sido analisada sobre diversos vieses. Benveniste (1976) analisou a pessoa no verbo, observando como se dispõe a oposição entre as expressões de primeira e segunda pessoa (eu e tu) e de terceira pessoa, a não pessoa (ele), a partir de um conjunto de diferenças notáveis no paradigma da terceira pessoa em línguas naturais diversas.

Especificamente no que se refere a narrativas, procedemos a uma discussão sobre a enunciação nessa tipologia, visto ser a modalidade base do corpus desta pesquisa. Nesse sentido, compreendemos narrativa como a “[...] apresentação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem e, mais particularmente, da linguagem escrita” (GENETTE, 2011, p. 265). Genette (2011) relaciona a noção enunciativa e narrativa de duas formas principais: no nível da narração há uma enunciação, e no nível do narrado há o enunciado; logo, as pessoas que atuam na enunciação e no enunciado devem ser distinguidas (FIORIN 1996; GENETTE, 2011). Para Genette (1972, p. 252), o que tradicionalmente é descrito como formas de narração, primeira e terceira pessoa, são apenas “[...] atitudes narrativas, de que as formas gramaticais são apenas consequência: fazer contar a história por uma de suas ‘personagens’ ou por um narrador estranho a ela”.

Desse modo, “[...] narrar em primeira ou terceira pessoa é uma opção feita pelo enunciador, visando a transmitir efeitos de subjetividade ou de objetividade” (FIORIN, 2013, p. 62). Por isso é que são atitudes narrativas, porque seus resultados discursivos, isto é, os sentidos que se quer repassar, aparecem no fazer enunciativo. O efeito de sentido subjetivo é característica da debreagem instalada; neste caso, uma debreagem enunciativa. A objetividade, por sua vez, encontra-se como efeito de sentido a partir de uma debreagem enunciva. O *eu* que caracteriza a subjetividade constrói-se “com as suas apreciações dos fatos” (FIORIN, 1996, p. 45), o que é bem diferente do distanciamento das marcas enunciativas (ou seja, o discurso objetivo), que é construído a partir de enunciados.

Em suma, essas noções são importantes para a reflexão que faremos na análise e na discussão, bem como as noções sobre progressão textual, tema da próxima seção.

Progressão textual

Os textos contêm percursos gerativos de sentido que dão o caráter de continuidade ao que se pretende comunicar. O percurso gerativo “é um modelo que simula a produção e a interpretação do significado, do conteúdo. [...] constitui [...] um ‘simulacro metodológico’, que nos permite ler um texto com mais eficácia” (FIORIN, 2013, p. 44). É útil que tomemos o percurso gerativo como um simulacro metodológico, pois nos permite perceber articulações formadoras de sentido no texto.

Destacamos, inicialmente, que os textos são dotados de percursos gerativos de sentido porque o grau de coerência e de coesão presente neles é, de fato, feito como se fosse um percurso, que se constrói e se desenvolve no processo de escrita. Ao tratarmos de progressão de sentido neste trabalho, destacamos como ocorrem as estratégias de caracterização dos elementos de pessoa numa narrativa.

Na construção textual, precisamos elencar as ideias e tecê-las de forma que encontrem sentido ao serem ligadas e relacionadas. No âmbito da escrita, para estabelecimento de progressão, acrescentamos não somente palavras, mas ideias, circunstâncias, qualificações nominais, retomadas anafóricas, entre outros. Esses elementos, de caráter sobretudo lexical, também consideramos a partir de textos escritos por alunos. Nesse sentido, uma perspectiva teórico-metodológica adequada à nossa análise é aquela em que tomamos como base da progressão de sentidos as palavras-núcleo, que funcionam como elementos centralizadores dos enunciados narrativos, por meio e em torno das quais o texto progride. Antunes (2011, p. 69), a respeito dessa progressão esperada, defende que

[...] no texto, tudo precisa estar em convergência; tudo precisa estar encadeado. Assim, a progressão esperada para o desenvolvimento do tema precisa estar em articulação: os segmentos entre si (por exemplo, um parágrafo com outro ou com outros antecedentes e consequentes) e todos com o tema central.

Nesse contexto, os avanços de sentido que são percebidos na escrita não se limitam à concatenação de parágrafos e períodos, mas de elementos menores de sentido, como algumas palavras. São as palavras e expressões nucleares que direcionam o discurso a uma forma final, já que é por meio delas que se apresentam as pessoas da narrativa. Segundo Koch e Elias, “o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido” (2008, p. 124). Para essas autoras, isso ocorre em função de um querer-dizer.

Nas narrações, personagens são caracterizados por descrições iniciais e são retomados com frequência, dependendo da sua centralidade no texto. De acordo com Antunes, “[...] dar continuidade a uma referência usando descrições definidas diferentes pode contribuir para elevar o teor de informatividade do texto” (2011, p. 127). Essa informatividade é aprofundada com o detalhamento de descrições, que é característico dos elementos de pessoa numa narrativa, por exemplo. A respeito disso, a análise de Barthes é pertinente (2011, p. 29, grifos do autor):

A alma de toda função é, caso se possa dizer, seu germe, fato que lhe permite semear a narrativa de um elemento que amadurecerá mais tarde [...] se, em *Um coração simples*, Flaubert nos informa em um certo momento, aparentemente sem insistir nisto, que as filhas do subprefeito de Pont-l'Évêque possuíam um papagaio, é porque este papagaio vai ter em seguida uma grande importância na vida de Félicité: a enunciação deste detalhe (qualquer que seja a forma linguística) constitui, pois, uma função, ou unidade narrativa.

Diante disso, o detalhamento de significações dos personagens (de elementos que em algum momento os caracterizem) tem uma função que, mais cedo ou mais tarde, será explicitada e compreendida. Portanto, escrever narração contempla desenvolver a enunciação dos actantes no início, durante e ao final da narrativa e isso contribui para a progressão do texto por meio dos elementos disponíveis na língua. O método de identificação, enunciação e reflexão sobre esses aspectos de progressão estão detalhados na seção seguinte.

Metodologia

Constituímos como *corpus* dois textos escritos por estudantes do 1.º Ano do Ensino Médio de uma escola pública de Cametá (PA), reunidos em livro publicado pelo Centro Integrado de Formação Profissional de Cametá². Os textos foram escritos em sala de aula por meio de oficinas e contemplam gêneros como artigo de opinião, relatos de memória, contos, entre outros. Para os fins deste trabalho, consideramos apenas o produto, não o processo de construção textual, procurando analisar como se apresentam no discurso enunciado as pessoas envolvidas na enunciação.

O livro em que consta os textos é *Tramas e Dramas*, de organização da professora responsável pela turma; contém contos (que aqui optamos por chamar de textos narrativos curtos)³ escritos em primeira e terceira pessoas, de pequena extensão (ocupam, em média, uma página cada), com enredo breve e poucos personagens. Essas produções textuais para análise foram selecionadas com base na sua forma complexa de enunciar as pessoas, ou seja, narrações com mais de um nível enunciativo, assim, podemos identificar como acontece a debreagem actancial e qual o sentido gerado por essa instância enunciativa. No conjunto, a quantidade de textos narrados em primeira pessoa e em terceira é próxima, por isso, cada texto em discussão na seção seguinte é prototípico do que encontramos no compilado de *Tramas e Dramas*⁴.

Dessa forma, os textos selecionados foram discutidos à luz da enunciação, buscando relacionar ideias e teorias que contribuam para as análises. Nessa perspectiva, nossa abordagem toma como base Greimas e Courtés (2008) para as reflexões sobre a instalação de actantes no enunciado e Benveniste (1966), que trata do aparelho formal da enunciação; além desses, usamos Fiorin (1996, 2013), cujas leituras desses autores abrem o leque de possibilida-

² O livro em questão faz parte do conjunto de 11 títulos publicados como componentes do Projeto Literário “Você é o escritor” SENAI/SEDUC 2017, publicação custeada com recursos do *Programa Ensino Médio Inovador*.

³ Usaremos a expressão ‘texto narrativo curto’ para nos referirmos aos textos. O uso desse termo considera que é a produção é uma narração completa (com princípio, meio e fim) na qual o aluno-autor teve o poder de síntese e a capacidade de articular nesse espaço os personagens.

⁴ São, ao todo, 29 textos no livro, dos quais 17 são narrados em primeira pessoa e 12 em terceira pessoa.

des de análises. Apesar de, em algum momento, falarmos de espaço e de tempo, em especial, nossa análise detém-se na categoria enunciativa *pessoa*, que faz parte do conjunto enunciativo e cuja função leva em conta as relações de sentido presentes em textos narrativos, sequência textual analisada. Nesse contexto, embora haja análises narrativas que contemplam todos os elementos dos textos que se enquadram nessa tipologia (personagens, tempo, espaço, enredo, clímax, desfecho), o foco é a descrição dos textos e posterior discussão com base no enunciado da pessoa, principalmente.

Além disso, destacamos como se dá a progressão dos sentidos do texto, focando nos personagens presentes, relacionando à categoria de pessoa do ato enunciativo. Nesse sentido, a análise empregada baseia-se nas palavras-chave, cuja perspectiva metodológica percorre os caminhos sobre os quais o texto foi construído, evidenciando, sobretudo, as estratégias mobilizadas pelo aluno-autor. Isso possibilita identificar o percurso de sentido gerado pelas pessoas enunciadas, ou seja, os discursos construídos em torno delas.

Assim, cada pessoa enunciada – o actante da narrativa – é vista como uma palavra-núcleo que carrega consigo um discurso, fazendo com que o texto progrida. Por isso, consideramos viável construir a rede de progressão de cada actante, identificando as estratégias de preenchimento das pessoas por meio dos elementos lexicais que o aluno-autor usa para fazer com que o texto progrida e tenha o sentido final construído. Nesta sistematização, nos baseamos principalmente em Koch e Elias (2008, p. 125-126, grifos dos autores), segundo as quais, nos processos de referenciação, ocorrem as seguintes estratégias:

Introdução (construção): um “objeto” até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é posta em foco, ficando esse objeto saliente no modelo textual.

Retomada (manutenção): um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permaneça em foco [...]

Desfocalização: quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), ou seja, ele continua disponível para a utilização imediata sempre que necessário.

Em síntese, após a apresentação da produção textual, transcrita integralmente, procedemos a uma observação dos aspectos enunciativos, considerando o discurso enunciado e as formas de inserir os actantes (debreagem). Em seguida, identificada a personagem protagonista (a palavra-núcleo maior entre as outras palavras-núcleo (actantes) que também funcionam como elementos centralizadores de sentido), separamos cada trecho referente à palavra-núcleo do texto até o último possível, tomando o cuidado de identificar e sinalizar quais estratégias e palavras são utilizadas. Neste caso, o elemento que retoma a palavra-núcleo é destacado com sublinhado – mesmo em casos de elipses, inserimos um zero (Ø) para demarcar a referenciação e o sublinhamos –, seguidos do elemento retomado entre colchetes [...] para melhor compreensão. Assim, uma vez enunciado o personagem, sua nomeação é tomada como núcleo e cada vez retomado ou enunciado, qualquer que seja a forma (por uso de pronome, uso de nomeação alternativa, elipse, hiperonímia, trecho de diálogo, por exemplo), é o sentido que progride e avança. É esse percurso que reconstruímos na seção seguinte para a análise da progressão dos sentidos.

Os textos em análise

Nesta seção, apresentamos os textos e os analisamos, discutindo os aspectos enunciativos da pessoa.

A BONECA ASSOMBRADA

A. D.

Dia 12 de Outubro, às 9:30 da manhã, na casa da minha tia. O dia tão esperado pelas crianças, o aguardado com tanta emoção e alegria. Estava eu e minha prima sentada no sofá, como se não soubéssemos de nada. Eu tivera ido para a casa dela pois minha mãe estava viajando a trabalho. Sem demorar muito, minha tia trouxe uma caixa não tão grande em sua mão toda coberta de borboleta, deu um abraço em minha prima e a cumprimentou e lhe entregou o presente, minha prima mal pode pegar a caixa que logo abriu e se deparou com uma boneca estranha, muito estranha. Seus cabelos eram pretos, seus olhos vermelhos, tinha um vestido preto com caveiras pretas espalhadas nele, uma boneca apavorante. Não era um brinquedo esperado, percebi em minha prima a frustração, mas ela logo disfarçou e agradeceu a sua mãe. Sua mãe lhe

explicou que era uma boneca antiga que sua madrinha lhe tinha dado pouco antes de morrer em um acidente, e disse que o brinquedo estava a muito tempo guardado, mas era muito especial para ela por isso lhe tinha dado o tal. Ana, a minha prima tinha deixado a boneca no seu lado e de repente olhou, e ela não estava mais lá. Pegou um susto e me perguntou se eu tinha pegado eu disse a ela que não. Ana saiu procurando pela casa, ouviu um barulho no banheiro e entrou lá. Depois de horas eu não tinha visto mas ela na casa, então fui procurar no quarto, na cozinha, na varanda e nada. Resolvi ir ao banheiro e quando abri a porta o chuveiro estava ligado. Chamei pela Ana mas ela não me respondeu, decidi ir desligar. Com medo dei um puxão no pano que dividia o banheiro. Dei um grito enorme ao ver ela esquartejada no banheiro e a boneca no lado. Sai correndo para chamar a minha tia e quando voltei. A boneca não estava mais lá. E nunca mas a vimos...⁵

Nesse texto, de narração em 1ª pessoa, há quatro actantes centrais na história. O narrador/personagem, sem nome; a sua prima, Ana; a sua tia, mãe de Ana, e uma boneca. Narra-se a história de uma menina que vai visitar a sua prima no dia das crianças e recebe um presente estranho. Após o sumiço do brinquedo, Ana é encontrada esquartejada ao lado da boneca.

A narração é subjetiva pela debreagem actancial com narração em 1ª pessoa, já que são perceptíveis sensações e sentimentos da narradora. Isso indica que o discurso deixa na narrativa “traços, marcas e indícios assinaláveis e interpretáveis, tais como a presença de um pronome pessoal na primeira pessoa que denota a identidade da personagem e do narrador” (GENETTE, 1979, p. 26). Por outro lado, o texto pode ser percebido também com actantes no enunciado, ou seja, com o *não eu* projetado no enunciado (cf. GREIMAS; COURTÉS, 2008). Esses elementos formam a rede de características identificáveis e particulares que demonstram a enunciação enunciada. Ou seja, podemos perceber que, apesar de não termos uma enunciação em si – pois o narrador não é o mesmo que o autor –, os elementos linguísticos denotam a presença de elementos enunciativos dentro do enunciado. Isso contribui para a subjetividade⁶.

⁵ Os textos foram reproduzidos fielmente como constam no livro, preservando a ortografia, os padrões sintáticos e morfológicos e a paragrafação.

⁶ Outros padrões denotadores de subjetividade são os adjetivos possessivos de 1ª

A caracterização dos personagens ocorre, mais detalhadamente, a partir da boneca – apresentada como obscura por causa das vestimentas e pela aparência sombria. Porém, algumas questões relativas aos personagens são abordadas desde o início do texto: o dia [das crianças] era esperado e aguardado com emoção pelas personagens, já que os principais actantes são crianças. Esse enunciado relativo às personagens é bastante útil, porque a emoção esperada no momento da entrega do presente não ocorreu, senão uma estranheza pelo objeto recebido. O dia em que as crianças criaram expectativa foi substituído por tensão e terror justamente pelas características de um dos personagens: a boneca.

A propósito, voltando à actante mais emblemática, logo da abertura da caixa de presente, a primeira visão da boneca quanto à sua aparência é feita a partir de repetição de um adjetivo (cf. ‘estranha, muito estranha’). Tal descrição, marcada de maneira enfática, é seguida de outra mais detalhista e objetiva, apresentando elementos de cor: “[...] cabelos eram pretos, seus olhos vermelhos, tinha um vestido preto com caveiras pretas”. Não bastassem as características indicadoras de suspense, a conclusão sobre a boneca é “apavorante”, sem contar a explicação sobre o porquê de ter dado o presente, que é feita recuperando questões do passado da mãe, inclusive trazendo os elementos trágicos que se conectam à descrição outrora feita da boneca. Dessa maneira, cada enunciação de elementos que terão sentidos no texto é uma progressão linear que se dá ao personagem, sobretudo porque a debreagem actancial, que ocorre com a apresentação inicial do objeto presenteado, já proporciona isso; apenas outros elementos são justapostos para dar uma carga actancial mais central à personagem.

Em síntese, pelo menos para a sequência narrativa no momento de suspense pelo desaparecimento da boneca e na tensão ocorrida pelo esquartejamento de Ana, a enunciação dos aspectos peculiares a respeito do presente/boneca parece ser necessária e crucial, inclusive a apresentação do atributo “apavorante”.

Essas observações relacionam-se com a progressão dos sentidos, que se dá pelos elementos linguísticos e textuais pensados para proporcionarem continuidade e progressão. A esse respeito, igualmente como demonstramos para o texto anterior, apresenta-

— pessoa (“minha tia”, entre outros) e as desinências número-pessoais de verbos como “saí”, “dei”.

mos uma sequência de enunciação em torno dos vocábulos e expressões-chave que designam as pessoas deste texto. A narrativa progride, portanto, sob três eixos principais: a partir do detalhamento de *minha tia/sua mãe*; a partir de *minha prima/Ana* e a partir do *presente/brinquedo/boneca*, o qual expomos a seguir:

lhe entregou o presente
se deparou com uma boneca estranha, muito estranha
Seus [da boneca] cabelos eram pretos,
seus [da boneca] olhos vermelhos,
Ø [a boneca] tinha um vestido preto com caveiras pretas espalhadas nele, uma boneca apavorante.

Não era um brinquedo esperado
lhe explicou que era uma boneca antiga
disse que o brinquedo estava a muito tempo guardado,
mas Ø [o brinquedo] era muito especial para ela
por isso lhe tinha dado o tal [o brinquedo]
minha prima tinha deixado a boneca no seu lado e de repente olhou
me perguntou se eu tinha pegado Ø [a boneca] eu disse a ela que não
[...] ao ver ela esquetejada no banheiro e a boneca no lado
A boneca não estava mais lá
E nunca mais a vimos [a boneca]...

A partir do detalhamento de *Minha tia/sua mãe*:

na casa da minha tia
minha tia trouxe uma caixa não tão grande em sua mão
Ø deu um abraço em minha prima
e Ø a cumprimentou
e Ø lhe entregou o presente
agradeceu a sua mãe
Sua mãe lhe explicou que era uma boneca antiga
que sua madrinha lhe tinha dado pouco antes de morrer...
e Ø disse que o brinquedo estava a muito tempo guardado
mas era muito especial para ela por isso Ø [sua mãe] lhe tinha dado o tal
Sai correndo para chamar a minha tia

A partir de *Minha prima/Ana*:

Estava eu e minha prima sentada no sofá
Eu tivera ido para a casa dela
deu um abraço em minha prima e a cumprimentou e lhe entregou o presente
minha prima mal pode pegar a caixa que logo abriu
e se deparou com uma boneca
mas ela logo disfarçou e agradeceu a sua mãe
por isso lhe tinha dado o tal
Ana, a minha prima tinha deixado a boneca no seu lado
e Ø de repente olhou...
Pegou um susto e Ø me perguntou se eu tinha pegado
eu disse a ela que não
Ana saiu procurando pela casa,

Ø ouviu um barulho no banheiro e Ø entrou lá
eu não tinha visto mas ela na casa
Chamei pela Ana mas, ela não me respondeu
Dei um grito enorme ao ver ela esquartejada no banheiro e a boneca no lado

Importante observação referente aos actantes desse texto narrativo é a nomeação dada a cada elemento gerador de sentido – os actantes do discurso enunciado. É possível constatar que, por ser uma narrativa em primeira pessoa, as outras duas personagens são, sempre que possível, enunciadas pelo nome parental acompanhado do adjetivo possessivo *minha* (tia, prima). Além disso, percebemos que justamente o uso do nome que designa o parentesco acompanhado da alternância com o nome próprio já proporciona o estabelecimento de técnica de coesão referencial, por exemplo – o que, por conseguinte, demonstra processo de progressão de sentido. É notório também esse mesmo uso na enunciação de “o presente” e “a boneca” como palavras alternativas para o outro actante da narração. Em geral, nesse texto, os vocábulos-núcleo designadores dos personagens são retomados pelos pronomes pessoais, como de praxe no texto verbal, além dos possessivos de primeira e terceira pessoa, bem como o zero anafórico das elipses. Desse modo, constata-se que o uso feito para proporcionar coesão é diverso e cumpre a função de continuidade.

Já do ponto de vista da construção textual, essa curta narrativa apresenta alguns elementos genéricos. Inicialmente citado, o dia das crianças cumpre o preenchimento de uma debreagem temporal que necessitava ser instalada, porém, sem caracterização que denote uma especificidade desse dia. Na verdade, a escolha de narrar os fatos como se fossem acontecidos nessa data deve-se ao fato de a mãe da personagem Ana presenteá-la com uma boneca, fato que não parece ser específico do dia das crianças (poderia ser o Natal, um aniversário), apenas cita-se a data 12 de outubro. A visita do eu narrador é justamente motivada pela data comemorativa, mas toda a sequência narrativa teria ainda coerência sem essa caracterização temporal de um dia comemorativo – até porque não ocorre nenhuma outra retomada que possa estabelecer uma importância ao dia. Finalmente, como afirmado, a debreagem temporal instalada é também um marco de coerência.

A estrutura textual desenvolve-se sem caracterizar a mãe de

Ana, a própria Ana, nem mesmo o narrador, que também é personagem. Pelo título e pela definição no corpo do texto, a personagem-núcleo mais alta na hierarquia é a boneca que foi dada como um presente e a partir da qual se seguem os principais fatos narrados. Contudo, os outros actantes são com frequência núcleos dos vários blocos de sentido identificados no texto, compondo em conjunto a progressão.

Vejamos como esses aspectos estão presentes em outra produção:

A FARSA

B. B.

Certo dia Pedro resolveu ir ao supermercado comprar frutas e legumes para sua esposa grávida.

Logo que chegou, pegou sua cestinha e seguiu para a área de frutas e legumes do supermercado.

Enquanto olhava as variedades de frutas, Pedro sentiu que alguém lhe observava fixamente. Olhou para o lado e viu que esta pessoa era uma velhinha. Uma doce-ingênua velhinha que lhe observava com tamanho brilho nos olhos, que ele ali estranhou.

Seguiram-se as horas e para onde quer que Pedro fosse, ela o sempre vinha atrás. Pedro por sua vez, começou a ficar irritado e, percebendo isso a velhinha prontificou-se em dizer:

— Meu caro você poderia fazer um favor para mim?

— Pois, não.

— Meu falecido filho, Gustavo, era muito parecido com você. Toda vez que ele saía de casa, sempre se despedia de mim. Por favor, quando eu for embora, você pode se despedir de mim?

— Ora, claro!

Na fila do caixa, a velhinha passou suas compras e se encaminhava para fora do estabelecimento, mas antes de sair, falou:

— Tchau, filho!

— Tchau, mãe!

Ñisso, quando Pedro estava pagando sua conta, o caixa falou:

— Senhor, está lhe faltando duzentos reais.

— Duzentos reais?!

— Sim, duzentos, somando com as compras que sua mãe deixou.

Este texto narra a história de Pedro que vai ao supermercado e percebe uma velhinha o observando, a qual faz uma comparação com seu filho falecido. Ao final, percebe que levava um golpe. É um texto humorístico, que parece caminhar com um tom dramático, mas encerra com o inesperado: a velhinha “doce e ingênua” termina como esperta e má.

Escrita em terceira pessoa com trechos de diálogos entre os personagens principais, a narrativa contém mais de um nível enunciativo. O nível referente ao discurso direto é uma debreagem de segundo grau conforme Fiorin (1996). Os “eles” actantes das ações narradas são Pedro e a Velhinha, principalmente, e a caracterização deles é diversa. Pedro, por exemplo, é casado – no texto vai fazer compras para a esposa grávida, que tem pequena carga actancial.⁷

A Velhinha, por sua vez, sem nome próprio, é apresentada como doce e ingênua. Doce é uma qualidade que se atribui a pessoas cujo comportamento é sutil e simpático com o outro. Mesmo que essa doçura atribuída à Velhinha seja condizente com seu comportamento inicial na narrativa, o aspecto complementar ‘ingenuidade’ da personagem faz mais sentido e contribui melhor para a sequência, já que é criado um paradoxo com o final, quando termina não mais como ingênua, mas como espertalhona.

Portanto, são dois actantes que se cruzam na história. Pedro não é apresentado com características que deem indícios de sua personalidade. Já a velhinha tem movimentação que aparenta ingenuidade e só descobrimos que isso é falso com o desfecho. Essa produção é um bom exemplo do que podemos perceber em um texto sobre como o preenchimento psicológico da pessoa contribui para a progressão dos sentidos do texto, daquilo que realmente é necessário para ser colocado e caracterizado.

⁷ Além do mais, algo que se pode pensar diz respeito ao marido ter ido ao supermercado e ter ocorrido todos os fatos justamente por causa da mulher grávida. Essa escolha, entretanto, demonstra que, se fosse apenas um homem ou um jovem qualquer, o enredo seria semelhante e o desfecho teria o mesmo valor cômico. Logo, é uma caracterização de pessoa que, embora preencha minimamente uma característica para o ‘ser masculino’ – por criar uma situação para colocar uma pessoa do sexo masculino que fosse contemplar o interlocutor da Velhinha –, não contribui de modo que proporcione à sequência narrativa um percurso gerativo coerente de sentido a partir da pessoa descrita.

Nesse texto, instala-se também uma debreagem espacial quando se enuncia que a cena se passa no interior de um supermercado. Esse elemento enunciado é uma escolha importante: apenas esse espaço, cujo pagamento é feito em caixas, pode funcionar como a categoria espacial. Logo, foi uma enunciação adequada que contribuiu para a progressão narrativa.

Estendemos a análise dessa narração observando compreender o destaque da progressão dos sentidos a partir dos aspectos referenciais. Nessa perspectiva, notamos que nesse texto os fatos se apresentam a partir da progressão dos actantes principais. Observe-se a movimentação da Velinha (que se transforma em mãe), por exemplo e de Pedro, que depois é ‘filho’:

Velhinha/mãe:
sentiu que alguém [a velhinha] lhe observava fixamente
viu que esta pessoa era uma velhinha
Uma doce-íngenua velhinha que lhe observava....
ela [a velhinha] o sempre vinha atrás
a velhinha prontificou-se em dizer
você poderia fazer um favor para mim?
Meu falecido filho [da velhinha]
sempre se despedia de mim [da velhinha]
quando eu [a velhinha] for embora,
você pode se despedir de mim [da velhinha]?
a velhinha passou suas compras
e [a velhinha] se encaminhava para fora do
estabelecimento,
mas antes de Ø [a velhinha] sair, Ø [a velhinha] falou [...]

Tchau, mãe!
somando com as compras que sua mãe [a velhinha] deixou

Pedro/filho é progredido da seguinte forma:
Pedro resolveu ir ao supermercado comprar frutas e legumes
para sua esposa grávida
Logo que Ø [Pedro] chegou, Ø [Pedro] pegou sua cestinha
e Ø [Pedro] seguiu para a área de frutas e legumes do supermercado.
Enquanto Ø [Pedro] olhava as variedades de frutas
Pedro sentiu que alguém lhe observava fixamente
Ø [Pedro] Olhou para o lado e Ø [Pedro] viu que esta pessoa [...] velhinha que lhe observava
que ele ali estranhou
para onde quer que Pedro fosse
ela o sempre vinha atrás [de Pedro]
Pedro por sua vez, começou a ficar irritado
e, Ø [Pedro] percebendo isso [...]
Meu caro Ø [Pedro] você poderia fazer um favor para mim

era muito parecido com você
você pode se despedir de mim?
Tchau, filho
quando Pedro estava pagando sua conta
Senhor, está lhe faltando duzentos reais.
somando com as compras que sua mãe deixou

Em relação a esta nossa análise, privilegiamos os elementos de progressão da instalação actancial da Velhinha⁸ e de seu posterior diálogo com o outro actante, também demonstrado por meio dessa esquematização. Detectamos que o narrador vai traçando uma sequência enunciativa que põe em diálogo os personagens e cada enunciado é uma introdução e/ou retomada de algum vocábulo designador do personagem progredido.

A instalação de Pedro ocorre nominalmente no primeiro bloco de sentido da narração (a localização espaço-temporal) e é referenciado como o *ele* nas desinências número-pessoais, sendo a não pessoa, nos termos de Benveniste (1966). Neste trecho inicial, ocorrem os verbos ‘chegou’, ‘pegou’ e ‘seguiu’, entre tantos outros.

Em dado momento, por causa do enredo da narrativa – exatamente a partir da despedida da Velhinha –, os personagens são nomeados de forma diferente. Quando a Velhinha chama Pedro de filho “Tchau, filho!”, consideramos uma citação desse actante no texto bem como quando Pedro responde à Velhinha “Tchau, mãe!”. Foram duas novas nomeações proporcionadas pelo enredo que funcionam como termos referenciais, estabelecendo uma forma de progressão.

Resultados e discussão

Os textos narrativos tomados como exemplos de nossas análises fazem parte de um conjunto com características similares. Desse modo, acreditamos ser possível que esta discussão contemple os outros textos.

Quando abordamos teoricamente sobre os elementos enunciativos, tivemos o propósito de deixar clara a ancoragem sob a qual nos sustentamos, muito embora tenhamos nos alicerçado também em outra abordagem metodológica para a análise dos tex-

⁸ Pode-se entender que a partir daqui a personagem que dialoga com Pedro é introduzida, ainda que implicitamente e nomeada genericamente como ‘alguém’.

tos. Nesse ínterim, pareceu-nos necessário reportar as características do discurso, pois, a partir do enunciado, podemos detectar não somente os elementos enunciativos no seio do enunciado como propriamente as categorias enuncivas (de enunciado).

Diante disso, é perceptível os elementos de pessoa projetados no texto. Como produto de uma enunciação, as narrativas transparecem o fazer enunciativo que se produziu. O *eu* e *tu* enunciativos a todo momento se cruzam para produzir sentido nos textos, e esses elementos estão pressupostos pelo autor do texto que proporcionou que percebêssemos isso no enunciado: “[...] o autor que se mascara em narrador em 1ª pessoa ou terceira pessoa não é o ser real, mas um autor-implícito constituído pelo texto. Esse autor implícito é diferente do homem real e, ao criar sua obra, cria uma versão superior de si mesmo” (BOOTH *apud* FIORIN, 1996, p. 63). À medida que nos damos conta de que essas narrativas têm como autores estudantes da escola básica, notamos que esse jogo é mais aplicável na prática. Nesse sentido, cada aluno pode ter deixado marcas do seu *eu* enunciativo no enunciado que produziu. A título de ilustração, em muitos textos constantes no livro de onde extraímos nosso corpus, o *eu* narrador deixa marcas do *eu* autor quando olhamos para o produtor do primeiro texto, uma aluna, e a narração tem como base uma voz feminina (cf. primeiro texto, de narração em primeira pessoa)⁹.

Para além dessa reflexão sobre a similaridade de autor e narrador, os textos contêm todos os níveis enunciativos, apresentam enunciados com narradores e debreagens actanciais enunciativas de segundo grau, contendo discurso direto, por exemplo. De acordo com Fiorin (1996, p. 70), “[...] narrador e interlocutor são instâncias que tomam a palavra, que falam, que dizem eu”. Portanto, cada instalação de discurso no texto gerou um nível de enunciação. No momento em que o autor delega a palavra ao narrador, a exemplo do primeiro texto, é um nível que se cria, e tão somente narrador e narratário existem nesse enunciado. Porém, quando, no segundo texto, o narrador introduz a fala de um actante do enunciado (Velhinha, Pedro), outro nível é criado e as palavras são ditas pelos interlocutores. A atribuição desses níveis demonstra que os

⁹ Não podemos deixar de ressaltar que muitos alunos podem ter escrito suas próprias memórias, isto é, alguns textos enunciados em primeira pessoa podem corresponder exatamente a um fato ocorrido com seu autor.

textos são complexas construções, consequências dos níveis discursivos criados.

Em relação aos aspectos progressivos dos textos, podemos elencar algumas observações: a generalização na instalação acidental, a especificação das pessoas no texto, a nomeação dada a eles e a posterior retomada. De início, identificamos que as narrativas se desenvolvem de forma diferente, resultado da nomeação variada que eles recebem (Velhinha, Pedro, minha tia, sua mãe, Ana, minha prima, eu, presente, boneca). Isso denota metodologia diferente de instalação e nomeação de personagens e cada escolha atende a uma finalidade discursivo-enunciativa; não podemos afirmar, entretanto, que uma forma lexical específica usada num texto seja melhor que a usada em outro, já que os sentidos foram gerados sem que houvesse problema de progressão.

Mais do que técnica, a diferença de nomeação relaciona-se à construção da pessoa. O uso dos adjetivos possessivos que acompanham por várias vezes o designativo parental no primeiro texto reflete a movimentação das personagens a partir da perspectiva da narradora, correspondendo não só a uma proximidade consanguínea, mas também íntima/afetiva; são pessoas próximas da pessoa que narra. Diferentemente, o segundo texto apresenta uma especificidade em relação ao anterior porque Velhinha e Pedro são designações de nome bastante diferentes. O vocábulo usado para a pessoa idosa do sexo feminino (com sufixo *-inho*), provavelmente pessoa honesta e afetuosa – sem sugerir trapaça, por exemplo –, contempla e caminha de acordo com o sentido pretendido para a pessoa para o decorrer dos fatos. Para essa personagem, o nome Velhinha é bastante diferente de “mulher”, “senhor”, entre outros. Além do mais, esse uso desempenha também a função de se distanciar de uma identidade própria da pessoa, de apresentar um ser genérico, visto que Velhinha não é nem mesmo um nome próprio; diferentemente de Pedro, que, por sua vez, cumpre basicamente a função de interlocutor da Velhinha. A escolha do nome dos personagens, pois, relaciona-se ao movimento dos actantes na narrativa, aos fatos dos quais participa e ao sentido final com o desfecho.

Apesar de serem textos curtos, percebemos retomadas diversas, como as pronominalizações¹⁰, bem mais marcadas (principal-

¹⁰ Por pronominalização, entendemos o uso de pronomes para estabelecer retomadas e contribuir para a coesão textual. Uma discussão sobre essa técnica pode

mente pelo uso de ‘ela’, ‘lhe’, e ‘sua’ no primeiro texto). Outras formas de continuidade como a referência por hiperônimos¹¹, por exemplo, não puderam ser observadas com mais variedade (Cf. o uso de o presente > o brinquedo > a boneca no texto 1) justamente pela pouca caracterização que foi feita dos personagens, geralmente é a amplitude textual que possibilita esse tipo de retomada.

Enunciação, progressão de texto e ensino

Esta seção foi pensada para refletir sobre como a enunciação – ou o texto enunciado – leva em conta uma metodologia de escrita no que tange à instalação de pessoa (narrador¹², personagens) e sua movimentação em narrações curtas. É, portanto, um diálogo direcionado ao professor de português da escola básica, para quem nossas discussões objetivam ser uma base para reflexões e proposições futuras de novos métodos.

A título de exemplo, uma das habilidades (EM13LP02) do componente Língua Portuguesa, dentro do Campo artístico-literário, pretendidas para o Ensino Médio na BNCC (2017) é:

Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (BRASIL, 2017, p. 506).

Nesse sentido, colocamos a enunciação da pessoa como um componente dentro dessa relação de progressão de sentido porque, como vimos, é pelas pessoas enunciadas que o sentido do texto progride, levando em consideração o enunciado narrativo e a forma variada de se estabelecer um discurso coerente e coeso nesse

ser encontrada em Koch (2010).

¹¹ Hiperônimo corresponde ao termo de sentido mais genérico em relação a termo de sentido mais específico (hipônimo). Usa-se a retomada com hiperônimos para estabelecer coesão.

¹² Como sabemos, narrador pode ser personagem.

tipo de texto. Importa muito nesse contexto o gênero em produção e suas propriedades composicionais, já que, cada vez mais, o ensino de língua materna caminha para um estágio em que o texto seja ferramenta essencial para a reflexão e uso da língua; para isso, toma-se como ponto de partida o estudo dos diversos gêneros textuais. A própria coletânea ora analisada já é um resultado dessas novas práticas de ensino e o aprimoramento destas constitui tarefa contínua.

A visão que refletimos aqui é sobre que espaço se dá nos planejamentos de textos narrativos ao elemento pessoa/personagens em gêneros narrativos curtos, sua movimentação e progressão e como isso se relaciona aos direitos de aprendizagem ensejados pela Base Nacional Comum Curricular (2017). As sequências didáticas – uma das principais metodologias de ensino de produção de gêneros textuais – pouco abordam em seus módulos questões específicas de tratamento da escrita de pessoas do texto. Isso faz com que essa categoria enunciativa fique marginalizada quando se trata de escrita narrativa na escola. Ora, a atenção dispensada aos elementos estruturais característicos da narração – enredo, tempo, espaço, personagem, clímax, desfecho – faz com que todos sejam abordados, mas nenhum detalhado em particular.

Em relação a personagens, há bastantes aspectos a considerar no momento de criação: o momento de instalação, a descrição das pessoas, a movimentação e a centralidade que se pretende dar, os aspectos psicológicos. Garcia (2001, p. 263), ao preparar um roteiro para análises de obras literárias, aponta que três aspectos gerais dos personagens devem ser considerados: a variedade; a importância; a caracterização. São questões que, se são (e precisam ser) notadas a partir da leitura de um texto narrativo (curto, médio, extenso), por exemplo, para posterior análise, devem ser levadas em consideração sobretudo quando da escrita desse tipo de texto; afinal, não se pode esperar encontrar num texto o que não se planeja colocar nele. Isso tudo se relaciona ao fato de que muitas produções textuais escolares podem ter sido escritas sem se atentar à movimentação das pessoas narradas, tampouco à variedade, à caracterização; questões essas que são necessárias nos planos de ensino de textos narrativos porque sabemos que os actantes têm movimentos diversos, podem ser variados ou em número reduzi-

do, e o detalhamento da caracterização (como ocorre no primeiro texto) ou a sua ausência (pouca caracterização de Pedro, por exemplo, no último texto) define a particularidade do texto enunciado.

Além do mais, o foco narrativo sempre teve sua presença nas aulas limitada a noções de narração em primeira ou terceira pessoa. Isso é pouco em relação a conhecimentos enunciativos imbricados nesse elemento: a escolha do foco narrativo vai deixar claro o pensamento do autor, se se quer repassar objetividade ou subjetividade, se a debragem actancial vai se configurar enunciativa ou enunciva, ou seja, se as marcas da enunciação vão ou não estar presentes no enunciado; implica quantos níveis enunciativos serão disponibilizados ao leitor enunciatário do discurso enunciado. São essas escolhas que se mostrarão subjacentes ao texto a partir da metodologia adotada pelo professor em sala de aula.

Desse modo, a abordagem dessas configurações textuais narrativas mostra-se pouco inovadora se for limitada a exercícios de análise, pois também têm que estar presentes nos textos que os próprios alunos escrevem. É fato, porém, que o passo inicial para esse tipo de reflexão e posterior prática escolar inicia-se com a leitura e a identificação desses aspectos do texto como uma tarefa preliminar da produção do texto.

Considerações finais

Em primeiro lugar, percebemos que a sequência textual narrativa não pareceu empecilho para quem escreveu, uma vez que as produções são inteligíveis¹³, do ponto de vista dos sentidos construídos com a leitura, e apresentam dinâmica narrativa diversa, com uso de narração em primeira e terceira pessoa, que, como discutido acima, pode revelar o sentido que se quer repassar enunciativamente. Foi possível, ainda, refletir sobre os elementos enunciativos de espaço e tempo instalados no texto e como eles são imprescindíveis ao percurso de sentido que se planejou construir.

Com relação à pessoa do enunciado narrativo – os actantes –, a caracterização é heterogênea e desperta atenção quanto à movimentação e nomeação. A movimentação dos personagens do primeiro texto tem como ponto de partida as características da bone-

¹³ Os textos passaram por revisão da professora organizadora.

ca para enunciar os fatos decorrentes do seu sumiço. Por sua vez, o segundo texto explora a pessoa idosa, inferencialmente inofensiva, para apresentar a movimentação que culmina com uma quebra do horizonte de expectativas – para usar a expressão da recepção literária. Esse aspecto da descrição foi bastante pontual, considerando o aprofundamento breve, senão quando pareceu necessário à movimentação. No que diz respeito ao preenchimento lexical dos personagens, vimos que em um texto a perspectiva do eu-narrador define os itens lexicais para tratar dos actantes (minha prima em vez de Ana) e no outro a distância do narrador para o personagem possibilita uma leitura mais objetiva dos actantes Pedro e Velhinha.

Ademais, a caracterização feita possibilitou que nos textos se percorresse um sentido em torno dos personagens, com isso, os sentidos que os alunos-autores quiseram repassar foram desenvolvidos com alguns aparatos coesivos, marcadamente pelo uso da referência com pronomes variados retos e oblíquos e pela retomada lexical dos actantes, sobretudo no segundo texto, cujas personagens são chamadas pelo nome parental além do nome próprio.

Finalmente, a reflexão final e o diálogo feitos sobre os textos, enfatizando o ensino, têm como foco o espaço da sala de aula, pois é essencial pensar a prática de escrita na escola levando em consideração os aspectos interacionais e saber que sentidos se quer repassar, o que pressupõe compreensão do ato enunciativo. Por isso, a partir dos professores de língua portuguesa, alunos da educação básica podem compreender que não é somente com os aspectos macrotextuais que se faz escrita narrativa, mas sobretudo com aqueles que estão em outros níveis do texto.

Referências

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

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2011.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. Tradução: Maria Zélia Barbosa Pinto. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. Tradução: Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1976. V.1.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2017.

FIORIN, José Luiz. A pessoa desdobrada. *Alfa*, São Paulo, v. 39: p. 23-44, 1995.

_____. *As Astúcias da Enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Elementos de análise do discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

GENETTE, Gérard. *Figures III*. Paris: Seuil, 1972.

_____. *Discurso da narrativa*. Tradução: Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega Universidade, 1979.

_____. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. Tradução: Maria Zélia Barbosa Pinto. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural: pesquisa de método*. Tradução: Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1966.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Tradução: Alceu duas Lima et al. São Paulo: Cultrix, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, G.; SILVA, F.; FIGUEIREDO, O. (org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. p. 263-276.

_____. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.



10

Metodologias de ensino de
língua portuguesa para alunos
surdos de uma escola rural

Héllen Carla Cordeiro Cardoso
José Orlando Ferreira de Miranda Júnior

Resumo

O presente trabalho traz para campo algumas discussões a respeito do processo de inclusão de 2 alunos surdos em uma escola rural do Município de Cametá-PA. Nele, buscamos verificar se o direito à educação desses indivíduos está sendo respeitado e se suas condições linguísticas e culturais estão sendo atendidas. Mais especificamente nos propomos a conhecer a realidade dos procedimentos metodológicos de ensino de língua portuguesa para esses alunos, procurando discutir alguns princípios e estratégias que possam favorecer a preparação de aulas que facilitem o acesso dos alunos surdos a conteúdos das aulas de língua portuguesa. Para discorrer sobre a inclusão fizemos uso dos estudos de MACHADO (2005) e MANTOAN (2003) e para tratar de temáticas relacionadas ao ensino de língua portuguesa para alunos surdos, apoiamo-nos nas pesquisas de ANDRADE (2012) LACERDA (2006) PEREIRA (2014) e entre outros. Neste trabalho, concluiu-se que o processo de inclusão dos alunos surdos ainda não se efetiva verdadeiramente na escola pesquisada, apesar de estarem inseridos nas turmas regulares os alunos não recebem atenção adequada. Do mesmo modo, no ensino de língua portuguesa, há ainda muito trabalho a ser feito, pois observou-se nas aulas a presença de muitos agravantes que corroboram para a exclusão do surdo no processo de ensino e aprendizagem do português escrito.

Palavras-chave

Aluno Surdo. Inclusão. Ensino de português para surdos.

“A inclusão acontece quando aprendemos com as diferenças e não com as igualdades”
(FREIRE, 1996)

Introdução

Debates referentes à educação inclusiva têm sido pauta recorrente no cenário educacional. Nessa conjuntura, pesquisadores da área estão empenhando-se no desenvolvimento de metodologias que auxiliem as crianças portadoras de necessidades especiais a desfrutar do direito à escolarização o mais próximo possível do normal.

Do mesmo modo, a atual política educacional através do Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020), garante o direito dos alunos com deficiência à educação e a sua inclusão na escola regular de ensino. Uma das metas desse plano, institui a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com a garantia de sistemas educacionais inclusivos, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados.

Contudo, apesar das inúmeras preocupações com uma organização escolar adequada ao atendimento desses alunos especiais, pesquisas demonstram que, em relação à inclusão da pessoa surda, o direito à educação não é respeitado, uma vez que suas condições linguísticas e culturais não são atendidas, fazendo com que os mesmos sejam excluídos do processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, a falta de um intérprete de Libras, problemas de infraestrutura e formação profissional docente também contribuem para exclusão desse aluno.

Diante dessa realidade, pensamos em uma pesquisa que visa analisar como 2 alunos surdos matriculados em uma escola rural estão incluídos, se a mesma atende a todas as suas necessidades, se há oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento

dentro desse espaço educacional. Mais especificamente objetivamos conhecer a realidade dos procedimentos metodológicos de ensino de língua portuguesa para esses alunos, procurando discutir alguns princípios e estratégias que possam favorecer a preparação de aulas que facilitem o acesso dos alunos surdos aos conteúdos das aulas de língua portuguesa.

Revisão de literatura

Fundamentos da Educação Inclusiva

Durante um longo tempo acreditava-se que as pessoas com alguma deficiência eram incapazes de aprender, e por isso, incapazes de frequentar as escolas e instituições que representavam a educação. Isso acontecia especialmente com crianças que, quando conseguiam entrar nas escolas imediatamente eram rotuladas como incapazes e, logo, excluídas do convívio escolar. Essas características não se distanciam do que se observa na educação atual, pois, muitas mudanças ainda são necessárias.

À vista disso, a Educação Inclusiva é uma reviravolta institucional que representa o fim dos iguais x diferentes/normais x deficientes. Maria Teresa Mantoan, uma das maiores pesquisadoras dessa temática no Brasil, defende que a educação inclusiva deve ser “uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 14). De acordo com a autora, a proposta da educação inclusiva é um discurso pedagógico que objetiva sugerir uma concepção de consideração das diferenças no ambiente escolar, onde caibam todos os mundos, com as peculiaridades aceitas.

As políticas Educacionais do nosso país, delineadas a partir de uma série de documentos nacionais e internacionais determinam a educação inclusiva. Essas propostas entendem os processos educacionais inclusivos como “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Fundamentada nos direitos humanos, busca conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis constitutivos de nossa sociedade e, nesse sentido, compreende que as ações educacionais devam superar a lógica da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008). Para tal, de-

fende-se a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, incluindo aqueles considerados com necessidades educacionais especiais, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Corroborando o compromisso para com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de que seja providenciada educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossando a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações, governo e organizações sejam guiados.

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 1.º, em seu Parágrafo único, determina que o atendimento escolar desses alunos tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Também define, no art. 2.º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Desse modo, a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. No entanto, apesar de toda beleza na definição teórica destas propostas educacionais, o processo de inclusão tem encontrado muitas dificuldades para efetivar-se, pois o que percebe-se atualmente é que são os alunos deficientes que tentam adaptar-se à classe regular, e não a escola que dedica-se a desenvolver tal inclusão.

Não basta simplesmente aproximarmos o outro, não basta simplesmente tolerarmos o outro. Temos que entrar na lógica do outro e convidar o outro para entrar na nossa lógica. E

para transitar por essas lógicas, é preciso traduzir uma para a outra e viceversa, por mais difícil e por mais necessariamente incompleta que seja a tradução. (MACHADO et al. 2005, p. 70).

Sob esta ótica, acreditamos que diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão escolar é mais do que ter rampas e banheiros adaptados, é acima de tudo possuir um bom projeto pedagógico que respeite as diferenças, valorize a cultura, a história e as experiências anteriores da turma.

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2003, p. 20)

Desta forma, a verdadeira inclusão diz respeito a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós, por isso, acreditamos que todos ganham com a experiência da diferença, pois, se os estudantes não passarem por essa vivência na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos.

Educação e surdez no contexto educacional brasileiro

A comunidade surda brasileira, acompanhando as ações mundiais pelo reconhecimento da sua cultura e da Língua de Sinais, alcança em 2002 por via da Lei 10.436, o direito à Língua Brasileira de Sinais (Libras), que passou a ser legalmente aceita como a segunda língua oficial do país. A datar deste progresso histórico, os surdos tiveram assegurado, através do Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), o direito ao ensino em escolas e/ou classes de educação bilíngue, com professores fluentes na Libras e na Língua

Portuguesa, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que as chamadas escolas ou classes de educação bilíngue são aquelas nas quais as línguas de instrução sejam a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda, em todo o processo educativo.

Contudo, salienta-se que a conquista do ensino bilíngue em escolas de surdos, permanece em um campo de batalha, pois, alcançar a excelência na educação desses educandos, tal qual para outros alunos, é um grande desafio. Conforme apontam pesquisas atuais sobre essa temática, a maioria das instituições de ensino brasileiras são marcadas pela falta de qualificação de professores, baixos salários, altos índices de repetência, evasão escolar e a carência de recursos tecnológicos e estruturais básicos para atender esses alunos com surdez. De acordo com WITKOSKI E DOUETTES (2014, p. 42) os desafios na educação de surdos são agravados principalmente devido à:

Uma forte tradição, historicamente marcada na origem dos processos educativos das antigas escolas especiais, voltada para a correção desses sujeitos e que focaliza todos os esforços na tentativa de oralizá-los, usurpando o tempo e os recursos que deveriam ser utilizados na sua formação intelectual. Romper com essa tradição e desconstruir os preconceitos que alicerçam essas práticas tem se mostrado um processo longo e desgastante, o qual exige um permanente investimento na formação de professores e o envolvimento da comunidade escolar, para que possa ser revista a forma preconceituosa com que os surdos são perspectivados e para que sejam construídas práticas que contemplem a diferença surda na forma da aprendizagem singular e cultural desses educandos.

Nessa perspectiva, entende-se que o processo educativo do aluno surdo deve ser concebido como um processo social, onde ele tenha direito a uma escolarização o mais natural possível.

No Brasil, faz-se necessário transpassar alguns obstáculos, especialmente aqueles concernentes a formação e capacitação de professores para o trabalho com esses alunos. A esse respeito, a lei de libras 10.436 (2002) em seu artigo 4.º diz que o Estado deve garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos PCNs, objetivando que os profissionais ligados ao atendimento da pessoa com surdez adentrem na cultura surda, conhecendo profundamente as características do seu processo visual de aprendizagem, tornando-se fluentes na Libras e assim, promovendo a socialização e interação do conhecimento no ambiente escolar.

É de responsabilidade do Estado promover capacitação para os professores, no entanto na realidade deparamo-nos com diversas situações que não contribuem para continuidade da formação profissional, a exemplo, a falta de recursos humanos ou materiais, e a falta de acompanhamento da relação teoria e prática. Nesse prisma, (TARDIF, 2010) pressupõe que um processo eficaz de formação de professores para o trabalho com esses alunos será aquele promovido tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, em que os conhecimentos profissionais sejam compreendidos como evolutivos e progressivos numa formação contínua e continuada.

Dentro da perspectiva de educação inclusiva do aluno surdo o professor preparado atua na diversidade, compreende a diferença, valoriza as potencialidades e junto com o discente constrói o conhecimento de forma que o torne preparado para vida. Segundo Silva e Rodrigues (2011, p. 62):

[...] existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar, e o processo de compreensão da diferença, que demanda das pessoas disposição e compromisso para trabalhar com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito.

Desse modo, trabalhar com alunos surdos requer compromisso em buscar especializar-se para atender e possibilitar conhecimento a esse alunado, bem como, empenhar-se em fazer do espaço escolar um lugar de troca, interação e aprendizado. Cabe ao docente exercer práticas pedagógicas determinantes no processo de aprendizagem, com metodologia, adaptações curriculares, propondo estratégias que estabeleçam a relação professor-aluno como agentes do conhecimento, oferecer aos alunos surdos o uso habitual da língua, nos mais diversos contextos.

Outra agravante que precisa ser focado é a questão do currículo na educação de surdos no Brasil. Sobre esse assunto Dorziat (2009, p. 56) argumenta que mesmo com os avanços dos estudos mostrando a importância de repensá-lo como artefato de inculcação de valores ideológicos – culturais e sociais – e com a assimila-

ção de discursos de valorização das diferenças pelas políticas públicas, as escolas continuam desenvolvendo trabalhos pedagógicos isentos e imparciais. A autora alerta para o risco que essa situação representa no atendimento aos alunos surdos que, embora usando a língua de sinais em sala de aula, veemna transformada em apenas recurso pedagógico de transmissão de conhecimentos que limita o desenvolvimento de processos pedagógicos engajados e transformadores. Lopes (2007, p. 86) salienta que: “um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas.”

Sendo assim, no currículo dos surdos, o problema não é mais a suposta incapacidade da pessoa surda, mas sim o discurso que foi construído a respeito da surdez (DOZIAT, 2009). A viabilidade da construção de um currículo na educação dos surdos necessita ser elaborada a partir da ideia da diferença como uma construção cultural e histórica, mediada pelas relações de poder. O currículo dos surdos deve ser discutido pelos surdos, para que os conflitos que permeiam os significados sejam mais democráticos e não partam somente do ponto de vista do ouvinte. É preciso pensar a educação dos surdos a partir do conceito da diferença, que não tenta capturar o surdo, que não tenta trazê-lo para os padrões da norma ouvinte, mas oportuniza diferentes situações para que ele possa estar em constante crescimento e transformação. Trata-se de trabalhar com a ideia de que a diferença deve ser permanentemente problematizada.

A grande defasagem com que o aluno surdo chega na escola configura-se com mais uma problemática a ser enfrentada no contexto da inclusão, pois a maioria deles são filhos de pais ouvintes, usuários da língua oral os quais dificilmente, ao terem diagnosticada a surdez, buscam aprender a Língua de Sinais. Como resultado, as trocas comunicativas e informacionais, usuais no contexto familiar das crianças ouvintes, estão ausentes, fazendo com que as crianças surdas não tenham sequer o domínio da Libras e apresentem um atraso no desenvolvimento cognitivo. Deste modo, a escola de surdos passa a ter ampliado seu papel, vendo-se obrigada a suprir uma formação basal que deveria ter sido propiciada pela família. É nesse sentido que Doziat (2009, p. 73) afirma que “é primordial que a escola utilize a Língua de Sinais, desde cedo, criando

um ambiente linguístico em que a comunicação seja fluente, viva e natural entre os participantes do processo educacional.”

Dessa forma, apesar de na prática a maioria das escolas estarem despreparadas, com um modelo inclusivo educacional que ainda está longe de sustentar a ideia do respeito mútuo às diferenças individuais, à diversidade aos múltiplos saberes, a educação de alunos surdos no contexto educacional brasileiro vem se aprimorando e promovendo espaços para a inclusão desses educandos, principalmente no âmbito da educação superior, espaço onde estão se desenvolvendo planejamentos e ações de políticas que visam garantir os direitos das pessoas com surdez.

O ensino de Português para surdos

A discussão sobre o ensino de língua portuguesa para alunos surdos é ampla e complexa. Desse modo, tem sido preocupação permanente de educadores, embora a natureza dessa preocupação tenha sofrido mudanças com o passar do tempo.

Por um longo período a educação de surdos no Brasil era fundamentada sob a perspectiva oralista, em que o ensino e a aprendizagem se davam unicamente através da língua portuguesa na modalidade oral. Nessa época, predominava a concepção de língua como código, isto é, como um conjunto de regras que os alunos deveriam aprender para entendê-la e usá-la bem. Considerando que, diferente dos ouvintes, os surdos adentram à escola com, no máximo, fragmentos da Língua Portuguesa, cabendo ao professor conduzir os alunos no aprendizado dessa língua. A língua de sinais era proibida e os alunos tinham que recorrer à leitura labial e facial e aos restos auditivos.

Essa metodologia só fazia com que alguns alunos conseguissem adquirir a Língua Portuguesa e a maioria adquiria apenas fragmentos dela. Os obstáculos de acesso à língua falada e a pequena familiaridade com a Língua Portuguesa sucederam em alunos que não entendiam o que liam e que apresentavam dificuldades acentuadas na escrita. Tais dificuldades eram tão semelhantes entre os surdos que passaram a ser atribuídas à surdez. Como consequência, eles foram considerados incapazes de compreender e de produzir textos na Língua Portuguesa.

No entanto, com o passar dos anos, observa-se mudanças significativas no cenário da educação de surdos, bem como no ensi-

no de língua portuguesa. O reconhecimento de que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento de qualquer ser humano e imprescindível para a significação e ação no mundo dão à linguagem uma importância fundamental quando se pensa na questão do ensino da língua portuguesa. E para os surdos esse processo se torna bastante singular.

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos. (BRASIL, 2004, p. 115)

Dessa forma, a língua portuguesa, por precisar de métodos formais de ensino é considerada a segunda língua (L2) e a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua (L1). Nessas circunstâncias, o reconhecimento de uma educação bilíngue para alunos surdos e o reconhecimento da língua de sinais contribuiu em muito para a aprendizagem desses alunos, posto que, por ser visual-espacial, não oferece dificuldades para ser adquirida. Através dela, é possível observar a ampliação do conhecimento de mundo e do conteúdo escolar e, para os surdos, filhos de pais ouvintes, abriu-se a possibilidade de aquisição de uma primeira língua.

Considerando que a segunda língua é assimilada de maneira sistemática, isto é, é necessário o emprego de metodologias formais de ensino para que a aprendizagem ocorra, então, o ensino do português para surdos não pode ser realizado da mesma forma que para os ouvintes que são falantes dessa língua, pois os surdos tem sua própria língua, mas vivem em um mundo onde uma língua oral é a dominante e para que ele possa inserir-se socioculturalmente neste mundo precisa aprender esta língua seja na modalidade oral ou escrita. Segundo Lacerda (2006, p. 165):

[...] a proposta de educação bilíngue que toma a língua de sinais como própria dos surdos, sendo esta, portanto, a que deve ser adquirida primeiramente. É a partir desta língua que o sujeito surdo deverá entrar em contato com a língua

majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua. Assim, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e linguísticos, de acordo com sua capacidade. A proposta de educação bilíngue, ou bilinguismo, como é comumente chamada, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos.

Pensar no ensino de língua portuguesa para surdos, significa rever as práticas de ensino, pois no caso destes alunos, deve ser levada em consideração também a questão de que aprendem a ler e a escrever uma segunda língua. É necessário que a escola mude suas práticas de ensino da língua como código para práticas de ensino da língua como atividade discursiva tendo o texto como unidade de ensino e não mais palavras e frases, nesse sentido, é importante que o professor ofereça muitos textos de diferentes gêneros textuais, oportunizando aos alunos a ampliação de suas possibilidades de compreensão e uso da língua portuguesa, e o domínio da gramática. Essas práticas de ensino de leitura e escrita de diferentes gêneros devem ser vivenciadas primeiro na Libras para que os alunos, baseados nela, aprendam a língua portuguesa. “Visando o uso da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ser expostos tanto a leitura como a produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Estas práticas, no entanto, devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua.” (ANDRADE, 2012, p. 42).

Tanto para surdos quanto para os ouvintes, o ensino da língua portuguesa deve pautar-se na interação discursiva tendo como unidade de ensino o texto, valorizando tanto o uso da língua, o ler e o escrever, quanto a reflexão sobre a língua, o conhecimento linguístico. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam explicitadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática ajuda os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas.

Pereira (2016) salienta que no ensino de língua portuguesa para surdos é interessante realizar leitura de livros e de revistas com crianças desde a educação infantil porque diverte, estimula e satisfaz a curiosidade, além de ser ferramenta fundamental para a constituição do conhecimento da língua majoritária. De acordo com a autora, pode-se contar uma história na língua de sinais e mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo com o escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças surdas leem o texto junto com seus professores e explicam o conteúdo na língua de sinais. Apesar dos textos oferecidos não serem adaptados, fazem parte de livros comuns para crianças: contos de fadas, histórias e outros tipos de textos para crianças.

Por causa das dificuldades de acesso à linguagem oral, é através da visão que os alunos surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, por isso, é de suma importância viabilizar, desde o começo da vida escolar, situações de leitura. São esses eventos que possibilitarão o acesso à Língua Portuguesa, daí a necessidade de mostrar aos alunos surdos à leitura de textos originais e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais, para que ele possa aprender o sistema da língua e ampliar seu conhecimento letrado.

No que se refere à escrita, no início do processo o professor faz papel de escriba, registrando na Língua Portuguesa o que os alunos relatam na Língua Brasileira de Sinais. Como interlocutor e escritor, o professor contribui para a elaboração do texto. Desta forma, os alunos começam a assumir com o professor a autoria do texto escrito, depois o reelaboram numa escrita individual (PEREIRA, 2016). Trata-se de um movimento interdiscursivo, intertextual, quando começam a escrever, os alunos utilizam os conhecimentos que já têm sobre a escrita. Diferentemente das crianças que ouvem, as surdas vão se basear na visão para constituir a sua relação com a escrita.

Ensino de língua portuguesa para alunos surdos de uma escola rural

A escola, os alunos e os professores

Este estudo foi realizado durante 2 semanas em uma escola pública da zona rural do município de Cametá-PA. A instituição

atende alunos da educação infantil e do Ensino Fundamental I e II e acolhe 12 alunos com necessidades especiais inseridos nas turmas do 1.º ao 7.º Ano. A escola em questão recentemente passou a oferecer atendimento educacional especializado, onde profissionais empenham-se diariamente para eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência. Desses 12 alunos especiais, 2 são surdos, um está inserido na turma regular do 5.º Ano e o outro no sétimo, um tem 14 e o outro 19 anos, ambos são de família de pais ouvintes e não dominam a Libras, comunicando-se somente através de mímicas.

As professoras que trabalham com a disciplina de língua portuguesa são formadas em pedagogia e letras, as duas não utilizam a Libras e também dialogam com os surdos através de mímicas e leitura labial. Elas já acompanham esses alunos há algum tempo, mas nunca buscaram especializar-se na área, pois segundo elas a obrigação é da secretaria de educação enviar um profissional especializado para trabalhar especificamente com eles dentro da sala de aula, pois são muitos alunos e não dá para privilegiar ninguém em detrimento de outros. Os colegas de turma dos alunos têm consciência da importância que a escola representa para eles, por isso, sempre buscam interagir, brincar, ajuda-los com as atividades e etc.

A instituição não possui um intérprete de Libras para intermediar/possibilitar interações e a organização da sala de aula o que torna mais difícil ainda o trabalho do professor e a absolvição de conhecimento pelos alunos surdos. Com a inserção do AEE esses alunos têm recebido uma atenção mais especial, duas vezes na semana a profissional especializada tenta ensiná-los a Língua de brasileira de sinais. De acordo com ela, eles já estão evoluindo consideravelmente, mas apresentam muitas dificuldades para fixar os sinais, pois para a comunicação em casa e na escola continuam usando os gestos antigos o que torna dificultoso o processo de ensino aprendizagem de sua primeira língua.

Como podemos observar, os alunos surdos inseridos nas turmas regulares dessa escola rural não estão recebendo a devida atenção na inclusão, apesar do AEE contribuir imensamente com o processo educacional desses alunos, ainda há muito a se fazer. Nessas circunstâncias, é de suma importância que a escola e família estejam de braços dados para que o surdo realmente possa gozar do seu direito à escolarização o mais próximo possível do normal.

As aulas de Língua Portuguesa

Durante 2 semanas observamos as aulas de língua portuguesa das turmas do 5.º e 7.º Ano onde estão inseridos os dois alunos com surdez. No local, deparamo-nos com um cenário de exclusão dos mesmos, as professoras não tinham um planejamento e uma sistematização de aula que abrangesse todos os alunos, isto é, nas atividades (leitura, apresentação de seminário, escrita) realizadas nas turmas os alunos surdos não participavam. Após as aulas, aplicamos um questionário com algumas perguntas para as professoras, doravante P1 e P2:

1) Qual a maior dificuldade de ensinar língua portuguesa para surdos?

P1: “Bem, são muitas as dificuldades, o surdo não teve uma boa base escolar, uma alfabetização sabe? Parece que vinha para escola só para pintar e cobrir. Tudo isso, contribuiu e muito para todos esses problemas que ele tem hoje, e eu não tenho uma pós específica para trabalhar com surdos, as vezes fico meio perdida, é assim mesmo ele não aprende nada.”

P2: “A maior dificuldade é a comunicação, ele entende o que a gente tá falando só se ficar prestando atenção na nossa boca, por isso tenho que falar bem compassado para ele entender o que a gente fala né? Eu faço alguns gestos e ele entende, outra coisa também é a escrita, não escreve nada, só do quadro e demora demais, muito complicado trabalhar sem saber como, fica difícil pra nós e pra ele que não aprende nada”

2) Que medidas os professores e a escola estão tomando para melhorar o ensino de língua portuguesa para esses alunos?

P1: “Agora que escola colocou o AEE para eles irem lá duas vezes na semana e isso ajuda bastante os alunos, eles gostam muito de ir pra lá, eu acho que a prefeitura deveria mandar mais uma pessoa para trabalhar dentro da sala de aula só com ele né? Assim, para ensinar as coisas de português para ele, mas eles nem se importam. A escola daqui busca de todos os jeitos incluir o aluno, mas aqui ninguém fala a língua então eles ficam excluídos do mesmo jeito.”

P2: “Olha, agora depois de anos eles colocaram o AEE na escola, isso ajuda muito ele a aprender os gestos que precisa usar para se comunicar, a menina de lá é muita bacana, quem dera ter uma dessa para trabalhar todos os dias com ele aqui na minha sala.”

3) Você tem vontade de especializar-se para oferecer um ensino melhor para esse aluno?

P1: “Sim! Muita, mas tu sabe como é o nosso trabalho, quer dizer vai saber, é muito complicado, a gente que já está muito tempo trabalhando se sente cansado para estudar. Mas quero sim, fazer uma pós nisso.”

P2: “Tenho muita vontade, muita mesmo, acho muito bacana quem sabe falar as línguas de sinais e também quero poder ajudar esse aluno, me falaram que vai ter uma formação agora pra nós sobre isso, vou esperar né?”

4) O que você acha que deveria ser feito para melhorar o ensino aprendizagem de língua portuguesa dos alunos?

P1: “Sem dúvidas uma pessoa para traduzir para o surdo tudo que a gente ensina né? Aí eles iam aprender de verdade e iam querer participar das atividades da aula, uma pessoa instruída para isso seria o ideal.”

P2: “Assim, como falei anteriormente tenho vontade de estudar melhor para ajudar ele, acho que a prefeitura deveria investir na nossa formação, oferecendo cursos, palestra e etc. também acho que tinha que ter na escola uma disciplina Libras, para todos os alunos aprenderem pra se comunicar também com esses alunos né? Acho que é isso.

5) Você acha que o seu aluno surdo está aprendendo com as metodologias utilizadas na sala de aula?

P1: “Ele aprende uma coisa ou outra, ele falta muito, então não tem como ele aprender direito [...] a minha metodologia é igual pra todos, não tem como fazer um trabalho individualizado entende?”

P2: “Bem, cada aula eu me planejo o máximo possível, mas não adianta tem que ter uma professora ou uma pessoa que repasse o que estamos ensinando para ele, se não fica difícil né?”

6) Como você se avalia como professora de língua portuguesa para esses alunos?

P1: “Bom, eu dou o meu máximo, só eu sei as dificuldades que enfrento nessa escola mana, é muito difícil trabalhar com esses alunos assim, sem conhecimento específico da área, as vezes dá vontade de desistir, mas foi essa profissão que escolhemos né? Assim, eu faço de tudo para ele aprender, tu viu né? Pois é! Acho que da minha parte falta estudar mais sobre isso, me planejar melhor para trabalhar com ele, acho que é isso, é muito difícil se avaliar.”

P2: “Como te disse, tem que ter uma formação adequada para trabalhar com ele, não é fácil, só sabe quem vivencia na pele, mas a gente vai levando como dá, não faço o melhor trabalho, mas me dedico todos os dias, não dá para se dedicar só pra ele se não os outros não aprendem também.”

Resultados e discussões

A partir das pesquisas realizadas na escola, observamos que no que diz respeito a inclusão do aluno surdo não estão sendo promovidos um ensino da língua de sinais e de língua portuguesa de forma consciente, apesar do AEE contribuir com esse processo, nessa instituição os professores desconhecem libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação.

Para comentar a respeito dos posicionamentos das professoras dos alunos surdos da escola evocamos a afirmativa de Quadros (2006, p. 19) que diz que a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. “Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais”. Como vimos, as professoras dos alunos com surdez não possuem qualquer conhecimento sobre a língua brasileira de sinais e por isso estão inaptas a trabalhar de forma eficaz com os alunos surdos.

É nesse sentido que corroboramos a necessidade do professor está sempre em formação, buscando adaptar-se para oferecer um ensino de qualidade sem exclusão, bem como a escola deve buscar alternativas para garantir à criança acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua.

Conclusão

A legislação brasileira atual orienta aos sistemas de ensino que garantam o ingresso e a permanência dos estudantes surdos nas escolas, o que demanda ressignificar o espaço escolar de manei-

ra que todas as ações educativas e práticas pedagógicas voltem-se para a inclusão do aluno surdo e demais deficientes em um único espaço de aprendizagem, a sala de aula. Seria, na prática, disponibilizar apoio e serviços não mais como uma modalidade de ensino para a educação inclusiva ou um atendimento específico paralelo à educação regular, mas, ofertar uma educação inclusiva para além desses muros. A inclusão deve ser pensada e implantada sob a ótica do aumento das oportunidades de desenvolvimento educacional e profissional, reforçada produção pelas potencialidades, produzindo visibilidade e igualdade de condições.

Porém, apesar de tais leis já estarem vigentes no Brasil a muitos anos, como vimos na escola pesquisada ainda existem instituições despreparadas, ambientes educacionais restritivos que discriminam e estigmatizam, poucos professores especialistas, falta de acessibilidade, de tecnologia assistiva e infraestrutura. Nesse sentido, o modelo inclusivo educacional pensado, discutido e regulamentado ainda está longe de sustentar a ideia do respeito mútuo às diferenças individuais, à diversidade aos múltiplos saberes.

Dessa forma, são cada vez mais necessárias à criação de ações que garantam o direito à escola, permitindo acesso ao ensino e aprendizagem de qualidade, afirmando os benefícios da convivência na diversidade, proporcionando a inclusão do aluno, aprimorando procedimentos metodológicos e promovendo espaços de discussão e estudos sobre questões relativas à inclusão das pessoas com surdez.

Referências

ANDRADE, M. M. F. *Práticas de Ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos*. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, SP, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação*. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

_____. CNE/CEB. Resolução n.º 2, de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 de setembro de 2001a. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Decreto 5.626 de 2005. Regulamenta o direito ao ensino em escolas e/ou classes de educação bilíngue, com professores fluentes na Libras e na Língua Portuguesa, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

_____. CEDI. LEI N.º 10.436. Que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. Ensino de língua Portuguesa para Surdos: caminhos para uma prática pedagógica. Brasília, DF: SEESP, 2004. V1.

DOZIAT, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LACERDA, C.B.F. *A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico*.

MACHADO, A.M. et al. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

PEREIRA, M. C. C. *Ensino da Língua Portuguesa para Surdos*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2016a.

QUADROS, Ronice Müller de. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). *Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, jun. 1994.

WITKOSKI, S. A.; DOUETTE, B. B. Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. In: WITKOSKI, S. A. et al. (org.). *Educação de surdos em debate*. Curitiba: Editora da UTFPR, 2014.



11

As implicações dos gêneros textuais para o letramento no Ciclo da Alfabetização

Jonilson da Costa Furtado
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

Resumo

Este trabalho tem como principal objetivo observar as implicações que os gêneros textuais trazem para o ensino de português no Ensino Fundamental. Para tanto, buscamos verificar essas implicações nos anos iniciais, os chamados Ciclo de Alfabetização por se considerar que as maiores mudanças no ensino da língua, durante esses últimos anos, ocorreram nesse nível de ensino, por conta do Programa Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este trabalho foi fundamentado em alguns teóricos como Antunes (2009), Guedes (2006), Koch e Elias (2010), Soares (2009), Gonçalves (2017), Kleiman (1995), entre outros. Discutimos, então, o uso da leitura e da aquisição da escrita na perspectiva do letramento, abordando os pontos fundamentais para efetivação de uma boa competência leitora. Metodologicamente, se pauta em uma pesquisa de cunho bibliográfica. As implicações do uso dos gêneros textuais mostram uma contribuição positiva diante do programa. Um efeito favorecedor para as práticas de oralidade e de escrita por meio dos textos, o que amplia o conceito de letramento e de alfabetização sendo que ambos devem ser trabalhados de modo indissociável.

Palavras-chave

Gêneros Textuais. Oralidade e escrita. Alfabetização. Letramento.

Introdução

Ao longo da história da Educação Brasileira, o ensino da Língua Portuguesa tem passado por muitas transformações, que vão desde a definição dos objetos de ensino até os modos de como ensinar. Isso vem acontecendo, pois a sociedade é um ser em metamorfose e que exige cada vez mais que o indivíduo consiga dar conta da complexidade que o cerca. Nesse sentido, a educação se assume para o indivíduo com o dever de prepará-lo para que seja um agente capaz de interagir e se integrar na sociedade de forma mais ativa e consciente. E esse dever precisa acontecer desde os seus primeiros anos de ingresso na sociedade, na escola. E é diante desse dever de integrar o indivíduo de forma participativa desde seu ingresso no âmbito escolar é que surge o questionamento: qual objeto de ensino favorece ao aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental (E.F.) os usos de práticas sociais da escrita e oralidade?

Diante disso, o objetivo deste trabalho é observar por meio de análises documentais do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) qual objeto de ensino beneficia aos alunos, principalmente os alunos dos anos iniciais do E.F, seus aperfeiçoamentos e apropriações de novas práticas sociais. Certamente, as discussões em torno de “o que ensinar” para que tal competência seja atingida é ampla e multifacetada, o que nos impede, evidentemente, de dar conta de toda sua complexidade. Muitos são os estudos científicos que tentam explicar e compreender. Teóricos como Bakhtin (1997), Soares (2009), Antunes (2009), Guedes (2006), entre outros que elucidaram este trabalho, tentam expor possíveis soluções para o objeto de ensino, todos, no entanto, recomendam os gêneros discursivos para a formação de alunos potencialmente letrados e preparados para interagir no meio social ao qual estão inseridos.

Ser, a exemplo, um leitor competente consiste em saber reproduzir os sentidos predeterminados e existentes nas mais variadas situações como no livro, *outdoors*, revistas, jornais, etc. Assim, o ensino se pauta em decodificar o que está escrito, saber escrever seu próprio nome ou dar conta de escrever um pequeno bilhete. Na contemporaneidade, é inconcebível reduzir a atividade de leitura a apenas aspectos da decodificação, pois entender as práticas de uma leitura requer uma análise mais ampla em que se faz necessário considerá-la na perspectiva da interação por diferentes tipos de textos que circulam na sociedade favorecendo maior aproximação do uso da língua em diferentes situações discursivas.

Segundo Antunes (2009) “usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas somente acontecem em textos”. Se quando nos envolvemos com as atividades do cotidiano, interagimos por meio de textos, fazer uso do gênero discursivo ganha seu papel de destaque nesse trabalho. Pois nessa perspectiva, o texto assume o papel de ligar o ensino da língua a uma realidade e funcionando dessa forma, possibilita ao aluno vivenciar práticas sociais reais ou imaginárias o que por consequência pode acarretar num aprimoramento e assimilação de novas vivências.

Segundo Marcuschi (2008, p. 23) “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”. Dessa forma, o estudo se pautará correlacionando as implicações dos gêneros textuais na formação do ser humano letrado, reconhecendo a necessidade de criar na escola práticas efetivas de letramento. As discussões propostas neste trabalho giraram em torno dos gêneros textuais para os anos iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições para inserção do indivíduo ao meio social. Para tal, apresentaremos alguns dados contextuais e reflexivos sobre os gêneros textuais e sobre o letramento, uma vez que o presente trabalho traz o desafio de verificar as implicações dos gêneros textuais no processo de letramento do educando.

O presente trabalho está organizado em cinco partes: a primeira consiste na introdução à temática gêneros textuais e letramento e suas implicações no ensino, especialmente nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. A segunda seção versa sobre os gêneros textuais e sua correlação com o letramento, para isso buscamos embasamento em Bakhtin (1997), Antunes (2009),

Marcuschi (2006), Soares (2009) entre outros autores que discutem a temática em questão. A terceira seção trata dos aspectos metodológicos e discute sobre o PNAIC. A quarta é a análise e finalmente nossas considerações.

Gêneros textuais e sua relação com o letramento

Os gêneros textuais e o desafio de ensiná-lo

Não é de hoje que os estudos acerca do gênero textual apontam o texto como uma manifestação de formas verbais orais e escritas. E que esses estudos possibilitam ao professor trabalhar com o aluno a ação de ler e escrever dentro de uma prática social, isto é, na forma de letramento. Desde o século XX, o texto vem sendo defendido para que seja um instrumento ativo dentro de sala de aula. E mesmo depois de um século ter se passado, as dificuldades de se encontrar propostas de se trabalhar o texto de forma a contemplar sua funcionalidade e ajudar o indivíduo no seu dia-a-dia ainda persistem.

A princípio, nas escolas base, o gênero textual chegou em sala ainda sendo um pretexto para o ensino de um estudo gramatical. Isto é, apesar de ter saído do estudo das frases isoladas, o modo como o texto era abordado não se diferenciava. Ainda era um olhar estruturalista voltado para a análise de palavras e frases, um estudo morfosintático da língua. Não se pensava em ler e escrever de forma a deslumbrar uma realidade e possibilitar ao aluno a vivência de assimilar ou aprimorar suas práticas sociais. O objeto de estudo, não era o texto e suas possibilidades de vivências, mas seus componentes estruturais.

Para entendermos melhor, é preciso saber que por quase toda a história do ensino da língua materna, a concepção de leitura funcionou em sua totalidade no seu sentido estrito. Nas escolas, por décadas, a alfabetização funcionou apenas como a aquisição formal de fonemas preexistentes da língua. Não se utilizava o conceito de letramento, isto é, de promover acesso à leitura e à escrita que permitisse ao aluno se situar e agir de forma consciente em uma dada esfera social. Um exemplo clássico — não adentrando muito, pois não é o foco desse estudo — são os livros didáticos. É possível observar a presença de gêneros (fábulas, contos, crônicas,

etc.). Contudo, eles são apenas um instrumento pelo qual se abordam aspectos a nível gramatical e interpretativo. Pouco se discute a respeito do gênero em si, com suas estruturas e implicações. A formação do professor de português esteve atrelada ao ensino estruturalista da língua o que por natural resultou em professores empregados com fins de manutenção desse sistema de ensino.

Para Bakhtin (1997) o que acontecia com o estudo da língua era uma avaliação errada a respeito das funções comunicativas da linguagem. Segundo ele, a linguagem era considerada como se o locutor interagisse sozinho, sem uma inevitável relação com outros agentes da comunicação verbal. No mais, quando se levava em conta o outro, era como um destinatário passivo que se limitava apenas a receber e compreender o locutor. Não se levavam em conta as intenções que são geradas no momento do discurso e, talvez por esse fator, a escola acabou se perdendo e fazendo apenas um estudo superficial do texto, o gramatical, os das sentenças isoladas sem interferências e motivações dos seus agentes.

Segundo Guedes (2006), com a repulsa à norma-padrão brasileira nos modelos dos escritores portugueses, principalmente pelos modernistas, instaura-se nos professores de português uma crise no ensino da língua. Com essa nova mentalidade, já não era mais cabível defender o predomínio da fala e escrita ao domínio de norma-padrão única e acabada. Mas sim que os atores da linguagem estão organizados numa relação consigo mesmos e com a realidade social que os cercam. Surgiu a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades reais ou imaginárias da transmissão destes conhecimentos, isto é, não basta só ensinar os códigos e a decodificar é preciso agora ensinar letrando, permitindo ao aluno situações reais em que a língua acontece. E é justamente levando o ensino para uma prática de letramento, para uma ação social mais participativa do sujeito, que o gênero discursivo ganha sua força.

Para Bakhtin (1997, p. 280), “*Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua*”. Para o autor, o uso da língua concreta (orais e escritas) só se manifesta e brota da necessidade da atividade humana por meio dos enunciados. Não há outro meio eficaz de se verificar a língua se não levar em conta as condições que fizeram-na acontecer.

E é partindo dessa premissa, que a manifestação da fala e da escrita, surge da necessidade de se comunicar e essa necessidade é gerada por um contexto que podemos interligar o estudo da Língua Portuguesa (enunciados orais ou escritos) a uma esfera social. O contexto estabelece e estabiliza os enunciados de tal forma que os mesmos refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de atuação e isso é o que Bakhtin (1997) denominou de Gênero do discurso.

Gênero discursivo, ou melhor, o Gênero Textual — termo que será adotado neste trabalho — é um comportamento social em que o indivíduo assume por meio da interação os enunciados (orais ou escritos) com estruturas, intenções e motivações próprias do contexto com uma certa estabilidade que possibilita estudá-lo e ver as relações reais em que língua acontece. Dessa forma, o letramento ganha força com o gênero textual, uma vez que possibilita ao aluno aprender para além da língua e suas regras e estruturas. Possibilita ao aluno vislumbrar uma situação problema real ou imaginária do funcionamento da língua e que lhe permite assimilar e aprimorar características de uma esfera social. Ignorar a natureza a qual o enunciado é produzido, isto é, a qual o gênero textual é criado e solicitado, é empobrecer seu estudo e o vínculo existente entre a língua e a vida.

Ensinar o gênero textual na perspectiva do letramento parte do desenvolvimento em dominar o texto, seja pela forma de compreensão leitora, entendimento da esfera social, observando as motivações no qual o enunciado foi produzido vendo também a relação que estabelece consigo mesmo, seja pela forma de produção, capacidade de reproduzir estruturas estáveis de uma dada esfera a qual se exija. Em conformidade, Antunes (2009) argumenta que um ensino de língua pautado e comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter seu viés no texto. Diante disso, o gênero textual apresenta implicações positivas para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que eles colaboram, significativamente, para o desenvolvimento da linguagem dos alunos e também como objeto e instrumento para os professores trabalharem de forma a contemplar a realidade. Logo, os gêneros devem ser os princípios que sustentam o trabalho escolar, afinal não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, uma vez que ela se efetiva na existência deste.

Um indicativo que aponta fortemente para o ensino da língua numa perspectiva mais interacional e que é obrigatório para as escolas nos dias de hoje é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). Tem por objetivo unificar o ensino brasileiro. Com ela, escolas públicas e particulares devem seguir uma base comum para seu currículo escolar com o intuito de diminuir a diferença existente entre as duas redes de ensino.

Mas para além dessa unificação entre as redes, o texto da BNCC (2017) orienta que os alunos sejam inseridos em práticas modernas de expressão, com o intuito de mostrar que não há apenas uma forma de escrita ou oralidade. Nessas práticas modernas de expressão inclui-se adaptar a metodologia de ensino utilizando-se também do letramento digital, abrindo um leque de possibilidades de produção de linguagem para os estudantes. Dessa forma, com ações de programas federais mais incisivos, surgem caminhos pouco navegados, mas que é de fundamental importância para que os alunos sejam inseridos de forma participativa e consciente ao contexto social ao qual estão imersos. Nesse sentido, é válido ressaltar que a escola possibilite ao aluno instrumentos capazes de torná-lo um agente social e ativo na sociedade. Que ele consiga resolver as mais diversas situações as quais esteja inserido.

Outros autores também apontam fortemente para a utilização do gênero de forma a contemplar o letramento levando o gênero para o campo interacional. Possenti (1988 *apud* GUEDES, 2010, p. 9) “Deve-se conceber a atividade do falante não como uma apropriação, a partir deste conceito, fica excluído o fato de que o locutor age também sobre a língua”. Só o estudo do texto numa visão puramente gramatical, impede o indivíduo de perceber as intenções, as motivações que levam os falantes interagirem entre si e sobre os outros.

Retomando o sentido de que a linguagem só acontece por meio de textos, segundo Antunes (2009) parece ser óbvio que os gêneros textuais assumam uma abrangência maior do que fatores linguísticos. É por meio de textos que temos a noção de como nos comportarmos de maneira conveniente nas mais diversas situações. Seu conceito logo advém de que a língua, em determinados grupos, assume uma forma de comportamento social. Ou seja, que os indivíduos assumem papéis na sociedade por meio do uso da

língua oral e escrita. Daí a importância de dominar as mais diversas formas de textos.

A chegada dos textos em sala de aula aos poucos implicou numa condição epistemológica de dar conta daquilo que acontece efetivamente na prática do uso da língua. À medida que as palavras foram dando lugar aos enunciados participativos da vida cotidiana (fala e escrita), surgiu um maior alcance no que realmente acontece com o fenômeno da língua, mesmo que o gênero analisado apresente uma regularidade, é possível ver sua flexibilidade de usos na forma de motivação, interação e intencionalidade o que transforma o estudo sobre a língua o mais original possível da fala ou da escrita.

Assim, saindo de uma “roupagem” somente gramatical do texto e caminhando para uma ideia mais interacional, é possível identificar que o mesmo vai para uma situação real. Que o texto acontece e surge em situações do cotidiano com certas estruturas, intenções, motivações a um contexto. Fazendo o texto ir além de aspectos gramaticais, possibilita visualizar valores sociais de um determinado contexto em que acontece e, assim, favorecer um aprimoramento e uso do que está sendo ensinado.

O letramento e sua emergência no ensino

A palavra letramento no seu uso mais atual é encontrada na língua inglesa *literacy*, que, etimologicamente, vem do latim *littera* significando letra, adicionando sufixo *-cy*, que seria o sufixo *-mento* no português e que denota qualidade, condição, estado, fato de ser.

O Letramento é uma palavra conceituada na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Para Soares (2009) seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, isto é, o do modelo tradicional de alfabetização. É uma ação que a linguagem produz em um meio social.

Segundo Ferreiro (1996, p. 24) “*O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as*

práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”. O indivíduo age sobre a língua e dependendo de sua reação transforma seu ambiente por meio do enunciado (oral ou escrito). Dessa forma, o conceito de letramento vem como o resultado da ação de ler e escrever dentro de uma prática social.

Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita, em consonância com Soares (2009), foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais exigiam cada vez mais que os indivíduos fossem mais autônomos discursivamente e dessem conta dos problemas sociais que os cercavam. Retomando Bakhtin (1997), a linguagem está presente em toda a atividade humana, com enunciados variados e estáveis dependendo da esfera social a qual esteja imerso. Logo a independência dos sujeitos está na dependência de dominar a língua oral e escrita que circulam os meios sociais desejados. Diante disso, o letramento assume um estado ou condição que o indivíduo ou grupo social passam a ter sob o impacto das mudanças no âmbito social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico alcançado por meio da linguagem. O termo letramento se debruça na ação de ler e escrever de maneira mais sólida e consciente em determinado contexto social.

Diante de tais afirmações, percebe-se que as contribuições do ato de letramento poderão facilitar o desempenho das pessoas na escrita e na assimilação da leitura, uma vez que, ele está relacionado com a ação da leitura e escrita na vida social. A tarefa de alfabetizar letrando oportuniza aos alunos o contato mais adequado para usar vários tipos de linguagem em qualquer tipo de situação, proporcionando aos alunos ferramentas linguísticas com conjunto de habilidades e comportamentos sociais necessários.

É válido destacar que o letramento não é responsabilidade exclusiva dos professores de língua portuguesa, mas de todos que trabalham com a leitura e escrita. Para que o letramento efetivo possa ocorrer, não basta inserir os alunos no mundo dos códigos, mas é necessário que esses códigos passem a construir sentidos, ou seja, é preciso que o aluno esteja inserido no mundo em que os enunciados (orais e escritos) acontecem, isto é, para que o letramento seja o mais eficaz possível, faz-se necessário imergir os

alunos no mundo do texto, nas interações, e é nesse sentido, que os gêneros textuais passam a ter um papel muito importante para o letramento, em que um completa e ajuda o outro como ativadores do conhecimento, da apropriação do saber, colocando o aluno em um universo diferenciado, desenvolvendo a sua competência linguística-histórica-textual. Para Antunes (2009) ter o compromisso de ensinar a língua para que os agentes envolvidos tenham sua eficácia no seu desenvolvimento comunicativo, não se pode deixar de lado o texto. Pois é por meio dele que as práticas discursivas acontecem.

Rojo e Moura (2012) afirma a necessidade da escola de tomar posse de seu legado, de proporcionar os mais variados tipos de textos da sociedade contemporânea, os chamados letramentos emergentes. A escola não pode estar alheia às novas tendências de textos, os de cunho tecnológico, pois assim sendo, dificulta aos alunos, principalmente os de baixa renda, de ter oportunidade de aquisição de novos conhecimentos e de competitividade na esfera social que o exija. Se estamos pensando em preparar o sujeito para as mais variadas formas de esfera social, os gêneros digitais não podem ficar de fora, assim como as outras manifestações discursivas. A BNNC (2017) já aponta para este fator orientando para as práticas modernas, os chamados multiletramentos.

Diante de tudo, precisamos fazer do letramento uma prática diária no ensino da língua, uma vez que não cabe mais o ensino centrado na fragmentação de frases de um contexto, ou da alfabetização da memorização estrita de códigos linguísticos, urge dar-lhes significação a cada elemento trabalhado na sala de aula, fazer emergir uma nova prática, principalmente a da contextualização, a da produção da leitura significativa, da leitura do mundo e não somente da palavra.

O gênero textual em sala de aula: aspectos metodológicos

Como vimos na seção anterior, ter o gênero como objeto de ensino favorece as práticas sociais, pois possibilita ao indivíduo analisar dentro do texto aspectos sociais e intervir de maneira mais consciente na sociedade. Tendo esta noção, partiremos agora para um olhar mais voltado aos gêneros textuais para Ensino Fun-

damental, em especial o chamado *Ciclo de Alfabetização*. Nesta seção, nortearmos a aplicação do gênero textual na sala de aula, com vistas ao processo de letramento do aluno sujeito-participante e do papel do professor como mediador do ensinar e aprender a partir de dados do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Um olhar breve sobre o programa PNAIC

No Ensino Fundamental, principalmente nessa abordagem de Ensino de nove anos, as transformações sobre o objeto de ensino ficam mais evidentes no chamado Ciclo de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º Ano). Pois, com o propósito de se trabalhar na perspectiva do letramento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) buscou favorecer situações propícias à apropriação da escrita alfabética por meio de usos sociais, os gêneros textuais. Essas práticas visam garantir ao aluno uma melhor preparação para o letramento, para inserção destes em uma sociedade letrada de grande complexidade.

Cabe salientar aqui que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC foi um programa com ações do governo Federal, Estadual e Municipal que visou dar apoio pedagógico por meio de materiais didáticos e implementação dos sistemas adequados de apropriação, avaliação, gestão e monitoramento através de formações com os professores, os chamados professores alfabetizadores, e seus gestores.

O programa esteve em vigência de 2013 à 2018 e, além das formações ofertadas, os alfabetizadores adquiriam dez cadernos e um manual de apresentação ao professor. Estes materiais buscam teorizar e trazer relatos e sugestões de propostas de atividades de professores sobre eixos temáticos que podem ser trabalhados nos anos iniciais.

Com objetivos próprios e já direcionando para a temática deste trabalho, o PNAIC teve o compromisso de alfabetizar as crianças até 8 anos de idade, bem como ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Sendo assim, em seu acervo composto de manuais destinados aos professores que compõem esse Ciclo, ressaltam a necessidade de se desenvolver um ensino voltado para a leitura de textos, dando relevo aos gêneros textuais

diversos, que possibilitem a amplitude de interpretação e leitura dos alunos. Pois a leitura é citada como fator decisivo na inserção social, através dela é possível o acesso a novos conhecimentos, o que enriquece a bagagem pessoal e profissional de qualquer ser humano (CADERNO DO DIRETOR, 2011). Nesse sentido, analisar de que forma o PNAIC transformou as ações pedagógicas em sala de aula nos anos iniciais, principalmente com os gêneros, traz todo o sentido que o artigo vem propondo.

Com a leitura, especialmente com o estudo adequado dos gêneros textuais e a literatura, é possível aproximar-se de realidades diferentes daquelas em que se vivem e desta forma experimentar sentimentos e outras vivências subjetivas.

Outro ponto a considerar é que a prática da leitura conforme Gonçalves (2017) não se resume a oferecer técnicas de leitura ao aluno, mas abrange desde escolhas de um repertório variado e significativo até a motivação para a leitura. Tais afirmações implicam na necessária ruptura de uma tradição de ensino apenas transmissivo, isto é, um ensino focado em fornecer ao aluno conceitos e regras prontos, que lhe restam apenas memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem fundada em automatismos e reproduções mecânicas.

A língua tem como um centro a interação verbal, que se faz por meio de textos ou discursos, falados ou escritos, cabe à escola rever suas práticas e fundamentar seus pressupostos a partir do ensino sobre a valorização das diferentes situações ou contextos sociais e este trabalho privilegia a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Possenti (2014), defende que é fundamental se promover na escola um espaço que favoreça o despertar da curiosidade investigativa linguística e textuais nos alunos, uma vez que, estão em contato com a língua o tempo todo, movidos pelas novas tecnologias. E assim sendo, o Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa em sua criação e aplicação aponta para este caminho.

O leitor, no viés do letramento, lê os livros no intuito de experimentar o prazer singular do livro. O leitor moderno imerso nas novas tecnologias passa a vivenciar uma leitura para além da decodificação, isto é, a tecnologia oferece ao aluno a imaginação e imersão do leitor ao livro. Tal imersão forma um sujeito leitor

capaz de se identificar no texto por leituras plurais, não somente como consumidor de livro, mas um possível produtor de novas histórias e enredos. Para que isso ocorra, Soares (2017) afirma que é possível melhorar o desempenho do aluno-leitor, proporcionando ao professor-mediador ferramentas adequadas a uma proposta alternativa de abordagem de texto que conduza a uma leitura escolar mais significativa por ser intertextual.

A luz desses pressupostos, Kleiman (1995) destaca que o letramento não está restrito ao sistema escolar, mas cabe a ele fundamentalmente levar seus alunos a um processo ainda mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e escrita, haja vista, que os alunos vivem em uma sociedade letrada em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas. Os alunos, por sua vez, formulam suas próprias hipóteses e interpretações sobre sua utilidade e sua configuração e excluir essas vivências da sala de aula pode reduzir o objeto da aprendizagem que é a escrita, além de perder a oportunidade de conhecer e desenvolver experiências culturais únicas e importantes para integração social e exercício da cidadania.

Assim, entende-se que a ação pedagógica bem articulada e produtiva é aquela que os pressupostos completam de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento efetivo. É aquela que possibilita às crianças a garantia de seus direitos, preservando suas identidades sociais e suas necessidades de aprender.

Implicações de se usar os gêneros desde os anos iniciais

Em um ambiente não letrado, em que os indivíduos ainda não têm — ou pouco têm — domínio da leitura e escrita é possível de se trabalhar com os Textos?

Em BRASIL (2015a), num estudo que analisa a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, veja a entrevista com uma criança do primeiro ano do Ensino Fundamental:

P: E ela lê em sala de aula?... Ela lê algum livro de história?

C: Não.

P: Não?! E você gosta quando ela lê?

C: Gosto
P: E ela lê o quê?
C: Ela não lê.
P: Mas você queria que ela lesse?
C: Queria.
P: Por que você queria que ela lesse?
C: Pra eu aprender e porque eu gosto de escutar as histórias.
P: E ela não lê nada?
C: Não
P: Nadinha, nadinha... Nenhum livrinho de história?
C: Nem livrinho de história.
P: E você gosta de ler?
C: Gosto.
P: O que você mais gosta de ler?
C: Gosto de ler jornal, ler historinha, eu gosto de aprender.
P: E você queria que tia (...) lesse o quê?
C: História e só.
P: Só livrinho de história. Por que queria que ela lesse?
C: Porque ela não leu ainda, só leu uma vez. Tia (...) lê muito pouco!
(CRIANÇA DA SALA B2)

Fonte: Caderno 2 (BRASIL, 2015b, p. 42).

Como vemos acima na entrevista, fica evidente o fortalecimento de se trabalhar gêneros com os alunos, mesmos em séries iniciais. Ter contato com a cultura letrada, como percebemos, não se trata apenas de saber ler e escrever, ou melhor, de saber decodificar códigos linguísticos, vai para além, pois abarca outros elementos como normas e convenções que só são determinadas em dado contexto por seus agentes. Ter contato com o mundo letrado é ter a oportunidade de participar, de se imaginar nele, de ter a possibilidade de aprender novos discursos.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2014) a escola é um lugar de comunicação. E como tal, deve ser tomada como um espaço autêntico de produção e recepção de textos. Pois assim sendo, os alunos encontram-se em múltiplas situações em que a escrita se torna possível e necessária. Propiciar espaços legítimos produz, forçosamente, gêneros novos, possibilidades de recriação e de produção autêntica de um gênero. Dá a chance, como diz o aluno da

entrevista, de aprender e de despertar o gosto pela leitura e para além disso, dá a chance do aluno se inserir numa dada esfera social. Inibir o uso do gênero textual, como vemos, mesmo em anos em que a criança não domina fortemente a escrita e a oralidade, diminui o campo de atuação de aprendizado do aluno e por consequência o campo de atuação ao meio social. Por isso a necessidade de se proporcionar espaços em que a criança tenha contato com os textos e consiga dialogar com diversas realidades, pois só assim o ensino-aprendizado proporcionará espaços sociais legítimos.

A criança quando ingressa na escola, já apresenta consigo uma bagagem letrada e é preciso ter cuidado. Segundo Brasil (2015a), ao entrarem no âmbito escolar as crianças trazem experiências prévias do diferenciado uso da linguagem oral e escrita, seja pelo âmbito familiar ou pelas relações que já tiveram com outros contatos (ruas, comércios, igrejas, etc.). Isso ajuda o professor a aprofundar em sala os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos dependendo do Gênero.

No caso da análise da entrevista em questão o que fica em foco é a não continuidade da modalidade Infantil para o Fundamental. De acordo com a BNCC (2017), a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e principalmente continuidade dos processos de aprendizagens das crianças.

Ao ler uma história para uma criança, ela não está presa somente à leitura em si. A criança se transporta, se imagina e recria sua realidade sendo capaz até de reproduzir a história à sua maneira. E ao fazer isso a criança começa a dominar habilidades sobre leitura e escrita, por mais que ainda não consiga decodificar sozinha e representar em códigos. Em consonância, Antunes (2009) argumenta que as atividades de compreensão superariam o simples cuidado de entender o texto, ou a semântica de seu conteúdo, para atingirem os propósitos comunicativos com que foi posto em circulação.

Contudo, como vemos na análise da entrevista, por se achar que as crianças não sabem nem ler nem escrever — os códigos de representação —, os professores de séries iniciais têm, muitas vezes, uma certa resistência, pois para que levar textos se as mesmas

não entenderiam e nem conseguiriam extrair informações deles? Mesmo que os livros didáticos já dessem um indicativo e comessem uma tendência de se trabalhar os gêneros em seu conteúdo, poucos e raros eram os professores que já sabiam da importância de se trabalhar o texto na sala de aula, mesmo nas séries iniciais. O conceito de letramento era pouco difundido ou não entendido pelos educadores e, por conta disso, o que bastava era alfabetizar da maneira do “BÊ-Â-BÁ” o que nada ou pouco favorecia a vivência do aluno. Mas como vimos a realidade não é bem essa.

Com a chegada do PNAIC, através dos materiais, os Cadernos, e formações aos professores dos Anos Iniciais, o letramento tomou espaço. Partindo do conceito que o letramento usa as competências de ler e escrever a partir de práticas sociais, o gênero textual se tornou um forte aliado nessa perspectiva. Pois, vimos anteriormente e na entrevista acima que o texto é uma representação comunicativa da realidade e de acordo com Bakhtin (1997) que não podemos ter o aluno como um agente passivo, pois ele age sobre a língua representado em sua fala *“Pra eu aprender e porque eu gosto de escutar as histórias”*.

Antunes (2009) também reforça a ideia de que é possível e é plausível de trabalhar e ter como objeto de ensino os textos, orais e escritos, mesmo nas séries iniciais, pois possuem sua regularidade, normas e convenções de ocorrências que possibilitam ao aluno depreender de forma consciente o que está sendo ensinado. O texto possibilita ao professor das séries iniciais fazer o aluno perceber como o ato comunicativo funciona de modo efetivo na vida dele.

Tomemos outro exemplo prático para reforçar as teorias expostas aqui a proposta de BRASIL (2015c) sobre se trabalhar em sala de aula o Gênero. Com a proposta de Gênero a Entrevista praticada pelas crianças de seis anos. Observe as interlocuções que ocorrem:

- *O senhor acha que o ipê amarelo corre o risco de extinção?*
- *Não, por enquanto não, já que ainda é uma espécie muito preservada, diferente da araucária, por exemplo.*
- *Araucária, o que é isso?*
- *É uma árvore mais típica do sul do Brasil e que foi vítima de muito desmatamento.*

Observe a roda de conversa:

— *E então, vamos escutar primeiro o Pedro, como foi a entrevista?*

— *Ah professora, perguntei primeiro se ele achava que o ipê amarelo estava em extinção mas ele disse que não, que só a araucária, né? Por causa do desmatamento.*

— *E como vocês acham que devemos escrever isso no nosso mural? Levante a mão quem quiser falar primeiro! Pronto, Luís.*

— *Primeiro tem que por a manchete, né? Pode ser uma pergunta: Os ipês amarelos estão em extinção?*

Fonte: Caderno 5 (BRASIL, 2015c, p. 30).

Nota-se que tendo como proposta de apropriação da escrita alfabética pelo letramento, os alunos partiram de uma situação real com o “Ipê Amarelo”. Isso propiciou as crianças a possibilidade de simularem papéis sociais que não lhes são habituais, como a de repórter, jornalista. Antunes (2009) corrobora que as práticas discursivas num dado contexto contemplam a variedade da interação verbal e que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais.

É válido ressaltar que nessa faixa etária, o professor os orienta a forma de como agir, comportar, a quem perguntar e de ser até o escriba deles. Aqui o professor não é o centro e sim o mediador entre o objeto a ser ensinado e o aluno. O protagonista é o aluno.

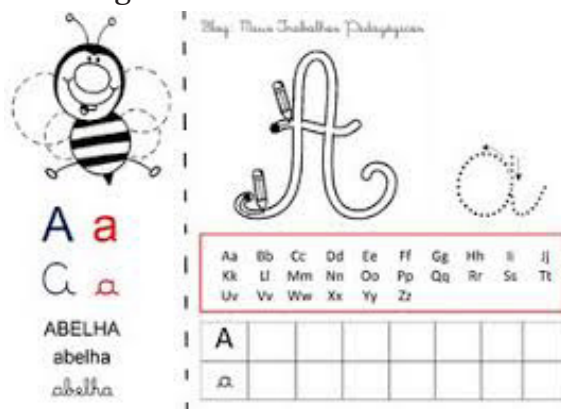
A criança assume um papel principal diante do Gênero proposto. De uma forma prática vivencia a linguagem aprendendo e fazendo uso dela nas relações reais de uso. Conforme Koch (2009), usar a língua implica realizar ações, realizar tarefas comunicativas, ligadas com a troca de representações, metas e interesses. Nesse sentido, torna-se válido, mais atrativo e prazeroso para a criança quando ela consegue enxergar que ela pode ser um agente social participativo com condições de imprimir suas subjetividades, ideias, defender teorias ou mobilizar o contexto que o cerca.

Na roda de conversa, que também é um Gênero e que dá suporte à entrevista proposta pelo professor, por se tratar de um gênero discursivo mais habitual à vida da criança, elas interagiram de forma mais espontânea. Mostrando maior leveza na fala com

marcadores típicos da oralidade, como a ocorrência do “né”. É importante para o aluno perceber que a escola não deve ser a imposição de uma língua padrão, mas sim um local de apropriação de práticas discursivas sociais diversas.

Apesar do Gênero Roda de Conversa ser mais habitual na vida da criança é possível que haja aprendizado. Elementos como: o respeito dos turnos da fala, o tempo da tomada do turno e se ater aos tópicos da conversação; tudo isso só é possível quando o ato comunicativo acontece realmente, isto é, quando se propicia um contexto para que haja a linguagem. O que não cabe mais é alfabetizar por modelos dissociados das práticas textuais em que se representa o código como na figura 1.

Figura 1: O ensino da letra A



Fonte: Manual de Alfabetização (2015).

Como vimos acima pelos estudos apresentados, ensino como o da figura 1 está obsoleto para os alunos de hoje. Além de serem poucos motivadores, quase nada faz de sentido para sua vivência. Faz-se necessário, mergulhar a criança em situações das quais elas se sintam capazes no mínimo de imaginar, pois só assim ela buscará soluções para tentar resolver. Em consonância com a BNCC (2017), hoje o ensino da língua se dá na ampliação de práticas de linguagem vividas e das experiências estéticas e intelectuais da criança, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Pois só assim, a criança está ampliando sua autonomia intelectual, a compreensão de normas e interesses pela vida social.

Considerações finais

Koch e Elias (2010) consideram que o ensino de leitura e da produção textual com base nas práticas sociais poderão trazer importantes contribuições para a mudança de forma de tratamento do uso da língua. Diante do que foi discutido aqui, fica evidente que as implicações dos gêneros textuais como objeto de ensino da língua portuguesa nos anos iniciais são positivas. Trabalhar na perspectiva do letramento fortalece esses resultados positivos para o aluno.

A escola, como dito anteriormente, deve ser o local onde as práticas discursivas sociais diversas devem acontecer. É dever da escola proporcionar e estimular as crianças a participarem de diferentes situações, vivenciadas dentro e fora do âmbito escolar. E é justamente nesse ponto, como vimos, que o gênero pode e deve contribuir.

Na perspectiva de contribuição, o letramento não é um método e sim um processo/prática baseado(a) nas ações cotidianas da sociedade e que ampliam o conceito de alfabetização indicando para a não redução do ato de ler em codificar e decodificar, mas também, ampliar seu uso nas práticas sociais em que ler e escrever são necessárias.

Percebemos, também, a necessidade de uma nova reformulação da prática pedagógica onde o ato de alfabetizar não pode ser concebido de modo isolado dos aspectos sociais, pois a alfabetização e o letramento devem ser considerados como pontos indissociáveis, uma vez que, o processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita na escola não pode ser visto como um modo a parte, sem importância, sem finalidade ou contribuição de preparar o indivíduo para a realidade na qual está inserido.

Destacamos o papel exercido pelo professor, não mais visto como único que possui o privilégio do saber, em vista que sua postura se coloca como mediador no processo de interlocução em que a leitura se impõe como uma via de conhecimento. Portanto, ensinar na perspectiva do letramento significa pensar o aluno para além da figura de analista de sua língua, para que se possa vislumbrar um aluno consciente de sua habilidade linguística em múltiplos espaços específicos de uso. Dito isso, o aluno necessita

adentrar à leitura na profundidade social, ou seja, sair do domínio privado do decodificar sentidos práticos sem uso social, e assim legitimar o uso da palavra enquanto um terreno de formação crítica, para autoafirmação no mundo escolar e social.

Não podemos deixar de considerar também que programas como PNAIC, entre outros criados por ações governamentais possuem falhas, mas, ainda assim, conseguem estabelecer bons resultados na otimização de muitas teorias desenvolvidas e discutidas no meio acadêmico, que muitas vezes são pouco utilizadas, principalmente no desenvolvimento das séries/anos iniciais.

A postura de muitos profissionais da educação, muitas vezes, se torna inerte diante das novas possibilidades de alfabetizar-letando o aluno, pois é muito mais fácil partir para o ensino centrado na codificação do que possibilitar múltiplas oportunidades de compreensão da sociedade em que vive e de fazê-lo se apropriar de práticas sociais historicamente desenvolvidas, como a oralidade e o letramento.

Partindo da redefinição da função da escola, o ensino de Língua Portuguesa, desde os anos 1970, tem sido o eixo das discussões acerca da necessidade de melhoria na qualidade de ensino brasileiro. Essas discussões envolveram a preocupação em torno da leitura e da escrita que eram e ainda são consideradas um dos maiores fatores que contribuem para o fracasso escolar. Antunes (2009) aponta que tais fatores estão relacionados a um ensino de língua portuguesa fundamentado em uma perspectiva reducionista, em que muitas vezes, o estudo da linguagem se restringe ao ensino de palavras e frases descontextualizadas.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio À Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Caderno de Apresentação. Brasília, DF: MEC; SEB, 2015a. 76 p.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio À Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. A criança no Ciclo de Alfabetização. Caderno 02. Brasília, DF: MEC; SEB, 2015b. 112 p.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio À Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo da Alfabetização. Caderno 05. Brasília, DF: MEC; SEB, 2015c. 112 p.

CADERNO do Diretor, São Paulo: Trilhas, 2011.

GONÇALVES, Maria Sílvia. *O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Parábola, 2017.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. *Os Significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Estratégia de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

POSSENTI, Sírio. Ensino da língua. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte. v. 20, n. 120, nov./dez. 2014.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, São Paulo: Parábola, 2009

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2009.



Currículos dos autores

Colaboraram nesta obra

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio Góes

Mestra em Estudos Literários (UFPA). Professora da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Professora do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica.

E-mail: angelamvs@ufpa.br

Benedita Maria do Socorro Campos de Souza

Doutora em Linguística (UFC). Professora da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Professora do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica.

E-mail: bmscampos@ufpa.br

Denyse Pantoja Benassuly

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). Professora do Centro Integrado Millennium.

E-mail: denysepantoja4@gmail.com

Eliete Oliveira Lousada

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: elieteoliveiralousada@gmail.com

Fernando Luiz Pompeu Varela

Graduado em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: fernandopompeuvarela23@gmail.com

Héllen Carla Cordeiro Cardoso

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: hellen.fhb@gmail.com

Ivone dos Santos Veloso

Doutora em Estudos Literários (UFPA). Professora da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Professora do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica.
E-mail: ivonevel@ufpa.br

Jonilson da Costa Furtado

Graduado em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). Professor Efetivo do Ensino Fundamental II (SEMED-Cametá). Orientador de estudos (PNAIC).
E-mail: cf.jonilson@hotmail.com

Jorge Domingues Lopes

Doutor em Linguística (UnB). Professor da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Professor do Curso de Mestrado em Educação e Cultura (UFPA). Professor do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica.
E-mail: jdlopes@ufpa.br

José Diogo Viana Mendes

Graduado em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: josediogovm@gmail.com

José Orlando Ferreira de Miranda Junior

Mestre em Educação e Cultura (UFPA). Professor da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Vice-Coordenador do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica. E-mail: jorlando@ymail.com

Josielma Cruz Pereira

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: josielmacpereira@gmail.com

Karina Pereira Castro

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: karinapereirac16@gmail.com

Kéttelen Mayara Tavares Brito

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: kettelenmtbrito@gmail.com

Luis de Nazaré Viana Valente

Mestre em Letras (UFPA). Professor da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Professor do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica. E-mail: luisvalenteufpa@gmail.com

Maria Sebastiana da Silva Costa

Doutora em Letras/Linguística (UFPA). Mestra em Letras/Linguística (UFPA). Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). E-mail: maria.costa@ufra.edu.br

Oclícia Sales Barros

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: ocliciasalles@gmail.com

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Doutora em Linguística (UFC). Professora da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Professora do Curso de Mestrado em Educação e Cultura (UFPA). Coordenadora e Professora do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica. E-mail: raqmaria@ufpa.br

Renan do Socorro dos Santos Borges

Graduado em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). Professor de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cônego Batista Campos, Barcarena (PA). E-mail: renanborges100@gmail.com



Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica

Volume 2

“Com esta publicação, esperamos propiciar novos olhares e novas reflexões sobre múltiplas perspectivas de trabalho com as práticas de letramento, contribuindo, de igual maneira, para a revisão de conceitos, procedimentos didático-pedagógicos, bem como a ampliação de conhecimentos sobre as teorias contemporâneas e sua aplicação ao ensino da Língua Portuguesa, no que tange à leitura, à recepção, à avaliação e à produção de textos (orais e escritos).”



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
UFPA



Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cametá-UFPA

