



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

ORANDO ANTÔNIO DA COSTA FILHO

**MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: gênero carta do leitor**

Montes Claros/MG  
2015

ORANDO ANTÔNIO DA COSTA FILHO

**MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: gênero carta do leitor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Maria do Socorro Vieira Coelho.

Liberada em 18 de outubro de 2015.



Montes Claros/MG  
2015

Costa Filho, Orando Antônio da.

C837m        Marcas de oralidade na escrita de alunos do ensino fundamental [manuscrito]  
: gênero carta do leitor / Orando Antônio da Costa Filho. – Montes Claros, 2015.

115 f. : il.

Bibliografia: f. 88-92.

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

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

1. Língua portuguesa - ensino. 2. Oralidade e escrita. 3. Intervenção pedagógica. I. Coelho, Maria do Socorro Vieira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Gênero carta do leitor.



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



ORANDO ANTÔNIO DA COSTA FILHO

*Marcas de oralidade na escrita de alunos do ensino fundamental: gênero carta do leitor*

Dissertação aprovação pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:

Prof.<sup>a</sup> Maria do Socorro Vieira Coelho – Orientadora (Unimontes)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Caroline Rodrigues Cardoso (Unilab-BA)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho (Unimontes)

Montes Claros, 16 de julho de 2015.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e pelas oportunidades dadas todos os dias.

À minha família, pela compreensão em todos os momentos em que estive ausente.

À orientadora Socorro, pelo incentivo, pela compreensão e pela amizade.

À banca de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Ao meu amigo Gilvan, pelo apoio incondicional em todos os momentos, pelo incentivo e por me ensinar o que é ser solidário.

Aos funcionários das escolas estaduais Vicente José Ferreira e Tenente Felismino Henriques de Souza pela colaboração e incentivo.

Aos professores da Unimontes, pelo conhecimento;

Aos colegas de curso, pela caminhada conjunta.

Aos alunos do 7º ano A, e seus responsáveis, pela participação na pesquisa.

À CAPES, pelo auxílio financeiro que permitiu a realização desta pesquisa.

## RESUMO

Os estudos linguísticos têm apontado que as metodologias para o ensino e a aprendizagem da língua materna baseadas na obediência às prescrições das normas da variedade considerada padrão já não mais atendem à realidade educacional brasileira, notadamente marcada por uma multiplicidade de variedades linguísticas. Por essa razão, urge desenvolver pesquisas que descrevam essa realidade linguística e utilizem metodologias diferenciadas de ensino da língua materna, a fim de que o aluno possa apropriar-se da variedade culta, nas modalidades oral e escrita, sem sofrer com os preconceitos que estigmatizam os falares vernaculares. Nesse sentido, esta pesquisa, tomando como objeto de estudo marcas da oralidade na escrita, apresenta proposta pedagógica de intervenção aplicada aos alunos do 7º ano A, da Escola Estadual Vicente José Ferreira, em Salinas – MG. Com base em observações aleatórias de textos dos alunos e conhecendo sua realidade social, cultural e geográfica, hipotetizou-se que eles transferem para a escrita os recursos empregados na fala, não diferenciando as especificidades de cada modalidade, e construindo hipóteses sobre a escrita baseadas no falar da região. Para se obter dados mais precisos e seguros, foram aplicadas três atividades diagnósticas de produção textual nas quais foram identificadas marcas da oralidade e desvios, em relação às convenções ortográficas, procedimento que confirmou a hipótese de que a forma de falar na região e as poucas oportunidades de participação em eventos de letramentos, em que a variedade culta da língua é usada, interferem no processo de apropriação da escrita padrão. Nesse sentido, desenvolveu-se pesquisa com o objetivo de detectar e apontar as hipóteses que esses alunos formulam quando usam a escrita padrão e cometem ‘erros’ decorrentes da interferência da oralidade na escrita, ou do não conhecimento sobre as convenções do sistema ortográfico oficial. Para tanto, foram utilizados os pressupostos teóricos da linguística fonético-fonológica e da sociolinguística e dos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação e da pesquisa etnográfica para a elaboração da proposta de intervenção e durante sua subsequente aplicação. A intervenção baseou-se em um ‘Roteiro de Atividades’, constituído por 7 módulos, focalizando o processo de consciência fonológica e de conhecimento das convenções da escrita. Os resultados da investigação apontaram para avanços consideráveis no entendimento dos alunos a respeito das relações entre a oralidade e escrita e sobre as convenções do sistema ortográfico, mas também revelam que alguns erros ainda persistem nos textos escritos, ocorrências que apontaram a necessidade de eles serem re-analisados com procedimentos e técnicas futuros. Pode-se concluir que a pesquisa contribuiu para esclarecer sobre as relações entre a variedade/fala e a escrita que os alunos tecem quando redigem na língua escrita padrão.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Ensino. Oralidade e escrita. Intervenção pedagógica.

## ABSTRACT

Linguistic studies have shown that methodologies for teaching and learning the mother tongue which focuses on the pattern language norms no longer responds the demands of the Brazilian educational reality because, among other reasons, Portuguese is notably marked by a multiplicity of language varieties. Because of that, schooling education is in need of research describing such a reality, as well as distinct innovative methodologies for the teaching of the Portuguese language need be developed and used so that students may learn and dominate both the oral and written modalities of the pattern language/variety, and, preferably, without facing the prejudices that usually stigmatize the different varieties of a language. Following this line of thought, this dissertation taking the marks of orality on the written language as its main thesis, presents a pedagogical intervention applied to students of the 7th grade A, in the School Vicente José Ferreira, in Salinas city, Minas Gerais state. Analyses made at random in students' texts production and the knowledge on their social, cultural reality and geographical environment made it possible to find out that they transfer the knowledge of their oral language to their written production, as they do not differ the specificities of each language modality. On account of that, they build hypotheses about the written language based upon their regional speech. To guarantee precise and accurate data, researcher applied three diagnostic activities involving text production in which marks of orality were detected and mistakes made as to conventional orthography. This methodological strategy confirmed that the regional speech variety and the few opportunities of participating in literacy events, where the pattern language is usually used, intervene substantially in students process of learning the written pattern language. For this reason, the objective of this research was to detect and list hypotheses that students make when they deal with the written pattern language, and also, they probably make mistakes due to the interference of orality in the written texts, or to their ignorance about the conventions of the official orthographic system. To support such inferences researcher used the theoretical principles of Phonetics, Phonology, Sociolinguistics. Methodology used includes the research-action and the ethnography research for the elaboration of the intervention project and its subsequent application. The intervention was based on a 'Plan of Activities' composed of 07 modules focusing on the process of phonological conscience and on the knowledge about the written language conventions. Results demonstrated that students progressed considerably in understanding the relations between speech and written language and the conventions of the orthographic system, but data also revealed that some mistakes insisted in appearing in the written texts, occurrences that pointed to the necessity of their being re-analysed in further future procedures and techniques. Conclusions evidenced that research contributed the enlightening of the relations between speech and the written language students weave when writing a text.

Keywords: Portuguese language. Teaching. Oral and written languages. Pedagogical Intervention.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa com a localização do município de Salinas .....	14
Figura 2 – Processo de análise e diagnose de erros .....	36
Figura 3 – Ilustração do ciclo básico da pesquisa-ação .....	50
Tabela 1 – Classificação geral dos ‘erros’ .....	53
Tabela 2 – ‘Erros’ decorrentes da falta de conhecimento das convenções de escrita ..	53
Tabela 3 – ‘Erros’ decorrentes da influência da fala (variedade do aluno) na escrita .	54
Gráfico 1 – Responsável pelo aluno .....	18
Gráfico 2 – Ajuda para realizar atividades escolares .....	19
Gráfico 3 – Escolaridade do responsável .....	19
Gráfico 4 – Renda familiar .....	20
Gráfico 5 – Utensílios domésticos existentes na casa .....	21
Gráfico 6 – Frequência da leitura de jornais .....	22
Gráfico 7 – Frequência da leitura de revistas em geral .....	22
Gráfico 8 – Frequência da leitura de histórias em quadrinhos .....	23
Gráfico 9 – Frequência da leitura de livros de literatura .....	23
Gráfico 10 – Tempo dedicado aos estudos fora da escola .....	24
Gráfico 11 – Tempo de acesso à <i>internet</i> fora da escola .....	24
Gráfico 12 – Indicação de leituras .....	25
Gráfico 13 – Frequência de visitas à biblioteca fora da escola .....	25
Gráfico 14 – Frequência de visitas à biblioteca da escola .....	26
Gráfico 15 – Frequência de leitura das pessoas com quem mora .....	26
Gráfico 16 – Frequência de escrita das pessoas com quem mora .....	27
Gráfico 17 – Opinião sobre o projeto desenvolvido .....	81
Gráfico 18 – Acessar a página da revista <i>Ciências Hoje das Crianças</i> no <i>Facebook</i> foi uma atividade .....	82
Gráfico 19 – Você considera a visita à agência dos Correios de Nova Fátima uma atividade .....	83
Gráfico 20 – Opinião sobre a revista <i>Ciências Hoje das Crianças</i> .....	83



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>UNIVERSO DA PESQUISA</b> .....	14
<b>2.1</b>	<b>O município de Salinas</b> .....	14
<b>2.2</b>	<b>Caracterização da escola e da turma</b> .....	16
<i>2.2.1</i>	<i>Perfil do público-alvo</i> .....	18
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	29
<b>3.1</b>	<b>Linguagem, língua e fala</b> .....	30
<b>3.2</b>	<b>Relações entre oralidade e escrita e abordagem em sala de aula</b> .....	33
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	49
<b>4.1</b>	<b>Pesquisa-ação e pesquisa etnográfica</b> .....	49
<b>4.2</b>	<b>Análise dos 'erros'</b> .....	53
<b>4.3</b>	<b>Sequência didática e o ensino de gêneros textuais</b> .....	56
<i>4.3.1</i>	<i>Proposta de Intervenção: Roteiro de Atividades</i> .....	59
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	68
<b>5.1</b>	<b>Descrição dos Módulos</b> .....	68
<b>5.2</b>	<b>Análise dos Resultados</b> .....	74
<i>5.2.1</i>	<i>Avaliação do Projeto</i> .....	81
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
	<b>ANEXOS</b> .....	93

## 1 INTRODUÇÃO

Assiste-se, atualmente, a um movimento de tomada de consciência sobre a importância de se garantir o acesso à educação básica a todos os brasileiros, de todas as classes sociais. No entanto, garantir o acesso não significa, necessariamente, a permanência de crianças e jovens das classes populares no espaço escolar e, muito menos, um ensino de qualidade. O que se observa, nas discussões entre docentes, na visão dos estudiosos da educação e nos números apresentados em relação aos índices de analfabetismo no país, é que se faz necessário repensar a escola, a formação docente e o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, que, por pressão social e política, adquiriu direito a uma vaga na escola.

Essa situação se torna mais complexa quando se refere à abordagem do ensino da língua materna pela escola, na tentativa de ensinar a variedade culta da língua, que não é a falada pela maioria dos alunos, os quais, não encontrando relação entre o que falam no seio familiar, no seu cotidiano e o que devem falar e escrever na escola, acabam se calando e até abandonando os estudos. Nesse espaço de contradições, o que muitas vezes impera é um preconceito em relação à cultura dos alunos e às suas manifestações linguísticas.

Torna-se, pois, evidente que a forma de condução do processo de ensino-aprendizagem da língua materna baseada na prescrição de normas da variedade considerada padrão já não mais atende à realidade educacional brasileira, notadamente marcada por diversas variedades linguísticas.

Estudos linguísticos, há décadas, já denunciam essa realidade e apontam a necessidade de se desenvolverem pesquisas que descrevam a realidade linguística brasileira e apliquem metodologias diferenciadas de ensino de língua materna na perspectiva do bidialetalismo. O aluno precisa encontrar, nas ações da escola, oportunidades para desenvolver a variedade linguística aprendida no espaço da família e da comunidade e apropriar-se da variedade culta, nas modalidades oral e escrita, sem sofrer os preconceitos que estigmatizam os falares vernaculares.

Com base nessas considerações que a proposta desta pesquisa surgiu, e também, a partir da experiência vivenciada na Escola estadual Vicente José Ferreira, no Distrito de Nova Fátima, zona rural do município de Salinas – MG, em trabalho desenvolvido como professor de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) desde o ano de 2009.

Buscando, assim, contribuir para amenizar essa situação, foi apresentada uma proposta de compreensão e intervenção nos ‘erros’ detectados nos textos de alunos do 7º ano A (junção do 6º ano A e 6º ano B em 2013).

Este trabalho se originou da necessidade de compreender quais são as hipóteses formuladas por esses alunos, quando utilizam a escrita na variedade padrão e cometem ‘erros’ geralmente decorrentes da interferência da oralidade na escrita ou do não conhecimento das convenções do sistema ortográfico oficial. A partir de um *corpus* formado por textos produzidos pelos alunos, identificamos as marcas de oralidade neles presentes e os desvios em relação às convenções ortográficas. Com a contribuição dos conhecimentos linguísticos da fonética, fonologia e sociolinguística, e em autores como Cagliari (1998 e 2009), Oliveira (1990 e 2009), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008 e 2009) e outros, procuramos explicitar as hipóteses formuladas pelos alunos ao escreverem.

Dessa forma, foi necessário conhecer como a realidade sociolinguística dos alunos e os usos que fazem da língua portuguesa, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Nesse sentido, ao serem analisados esses textos espontâneos, ou seja, textos escritos livremente pelos alunos, sem o controle do professor em relação à ortografia, percebemos que as dificuldades na escrita são, na maioria das vezes, resultados da tentativa de se escrever, utilizando os mesmos recursos empregados na fala. Muitas palavras empregadas são transcrições fonéticas, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, modificação na estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação, problemas muito frequentes na escrita desses alunos. Para ilustrar esse fato, são apresentadas, a seguir, frases retiradas de textos produzidos pelos alunos focos desta pesquisa:

- a) *Andei de **picicreta**.* (Andei de bicicleta.);
- b) *Os **mininu** saiu da sala.* (Os meninos saíram da sala);
- c) *O **vriduduremeidudi** Ana caiu.* (O vidro do remédio de Ana caiu.).

Com base em observações aleatórias de textos dos alunos e conhecendo a realidade social, cultural e geográfica em que estão inseridos, hipotetizamos que eles transferem para a escrita os recursos empregados na fala, não diferenciando as especificidades de cada modalidade e construindo hipóteses sobre a escrita, tendo como base a variedade de falar da região. As marcas de oralidade identificadas, aleatoriamente, nos textos de alguns alunos, como as supracitadas, parecem indicar que a forma de falar na região e o nível de letramento das famílias também podem interferir no processo de apropriação da escrita.

Diante desse quadro, configurou-se a necessidade de um estudo para identificar os desvios presentes na escrita dos alunos e, também, verificar se o fato de os alunos residirem em comunidades rurais, com formas de falar características, interfere na forma de escrever o português na variedade padrão. Para tanto, na tentativa de se compreender qual o motivo das dificuldades dos alunos ao fazerem uso da escrita, propomos, nesta pesquisa, analisar os textos espontâneos produzidos em processo de interação, por meio de cartas do leitor dirigidas à revista *Ciência Hoje das Crianças*, publicação do Instituto Ciências Hoje destinada a promover a divulgação dos princípios científicos para crianças. Por meio dessa revista, utilizada com o intuito de melhorar a escrita dos alunos, selecionamos um *corpus* para fazermos a análise de textos, quanto às principais dificuldades encontradas, os quais foram trabalhados com esses alunos para que pudessem perceber algumas diferenças entre o oral e o escrito e se apropriar das convenções da modalidade escrita padrão. Isso porque, devido à necessidade de reescrita das cartas, a fim de atender às exigências da revista para publicação, foram criadas oportunidades para que os alunos usassem a escrita em situações reais de interação, despertando para um processo de reflexão linguística que os levou a compreender as regras de funcionamento da escrita, a partir da observação da oralidade.

Com base nisso, esta pesquisa objetivou analisar e refletir sobre as interferências das marcas de oralidade em textos escritos pelos alunos e intervir para a superação dessas interferências na escrita do português padrão, fazendo uso do gênero ‘carta do leitor’. A partir disso, delineamos, como objetivos específicos: a) apontar o grau ou nível de letramento dos alunos; b) listar as marcas de oralidade nos textos de alunos previamente selecionados para esta pesquisa; c) analisar o desenvolvimento de habilidades na escrita do português padrão, por meio de intervenção com o uso de um roteiro de atividades.

Ao conhecermos a comunidade sociolinguística dos alunos e as práticas de letramento de que participaram, relacionamos esses conhecimentos ao modo como escrevem, o que nos levou a intervir nos problemas apontados e promover reflexões sobre suas causas, na tentativa de que o aluno pudesse usar, eficientemente, as variedades da língua, de acordo com a situação comunicativa e o gênero textual. Para tanto, elaboramos um roteiro de atividades como instrumento de intervenção, objetivando o estudo e a produção do gênero ‘carta do leitor’, inserido em um processo de leitura, escrita e reescrita como prática social, uma vez que fizeram postagens nos Correios endereçadas à revista *Ciências Hoje das Crianças*.

Esses procedimentos consideraram as orientações da proposta do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), cujo regimento contempla o desenvolvimento de pesquisas baseadas em problemas detectados na sala de aula em que os

mestrandos exercem a regência, e a elaboração e aplicação de propostas de intervenção na tentativa de solucioná-los. Busca, além de melhorar a atuação dos professores envolvidos, a produção de um trabalho de conclusão de curso que contribua para o processo de formação docente no país e para a elevação dos índices de qualidade do ensino.

Na tentativa de atender a essa proposta, desenvolvemos este trabalho que objetiva relatar experiências da sala de aula em que o pesquisador se faz, também, sujeito, baseando-se nos princípios da pesquisa-ação para, então, propor um projeto de intervenção que contribua para a aprendizagem dos alunos, também sujeitos do processo, para a formação docente e para a qualidade da educação.

Nossa dissertação está assim estruturada: na seção 2, apresentamos a proposta, descrevendo o contexto sociocultural dos alunos e os eventos de letramento de que participam, apresentando, para tanto, dados resultantes de questionário aplicado com o objetivo de traçar o perfil dos alunos envolvidos no estudo.

Na seção 3, abordamos os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, a saber: os construtos da sociolinguística aplicados à educação e da linguística fonético-fonológica, na tentativa de compreender o problema e desenvolver a proposta de intervenção.

Na seção 4, são discutidos os procedimentos metodológicos, detalhando como foram coletados os textos que compõem o *corpus*, a identificação dos ‘erros’ presentes decorrentes da interferência da variedade que os alunos falam e do conhecimento insuficiente sobre as convenções que regem a escrita. Esses ‘erros’ selecionados no *corpus* são categorizados e analisados de acordo como os pressupostos teóricos adotados. Ainda nesse capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção com o objetivo de, ao procurar compreender as hipóteses construídas pelos alunos, quando confrontam os recursos da oralidade com os da escrita da variedade padrão, desenvolver estratégias que permitam o uso da língua de acordo com a modalidade oral ou escrita, em um processo de interação por meio da leitura, escrita e reescrita do gênero ‘carta do leitor’, visando à possibilidade de sua publicação na revista ‘*Ciências Hoje das Crianças*’.

Na seção 5, procedemos à descrição dos módulos e apresentamos os resultados alcançados, delineando um percurso formativo do entendimento dos alunos sobre as influências da oralidade na escrita e das convenções ortográficas, com o intuito de promover a valorização da identidade cultural e linguística dos alunos.

Finalmente, apresentamos nossas considerações, os títulos que embasaram nossas reflexões e os anexos desta pesquisa.

## 2 UNIVERSO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o contexto desta pesquisa, desenvolvida na Escola Estadual Vicente José Ferreira, Município de Salinas – MG, que tem como objetivo verificar as marcas de oralidade na escrita e os desvios das convenções de escrita na variedade culta do português, de alunos do 7º ano A do ensino fundamental (anterior 6º ano B). Fazemos uma descrição do município de Salinas, da escola e traçamos o perfil dos colaboradores. Para tanto, baseamo-nos em dados obtidos a partir de questionário (ANEXO I) aplicado aos alunos, em junho de 2014, em documentos da própria escola e informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, como fontes de consulta para a descrição do cenário da investigação.

### 2.1 O município de Salinas

O município de Salinas está localizado no Norte de Minas Gerais, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 1 – Mapa com a localização do município de Salinas



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Salinas>. Acesso em: 12 jul. 2014.

Segundo o Censo do IBGE de 2012<sup>1</sup>, a população é de 39.182 habitantes. A maioria é de religião católica, havendo ainda várias representações de outras religiões cristãs, entre as quais se destacam os presbiterianos e os batistas, sendo que os primeiros mantêm uma das mais importantes instituições de ensino da cidade, o Colégio Presbiteriano de Salinas.

O clima no município caracteriza-se pelo semiárido, com temperaturas quentes o ano inteiro e uma estação de chuvas em proximidades de março. É conhecido pela qualidade do requeijão e da carne de sol, pelas tradições folclóricas e pela produção agropecuária. Mas nada lhe dá mais notoriedade do que as suas famosas cachaças, constituindo-se no mais importante polo nacional de produção de cachaça de alambique, com mais de 50 marcas e produção anual que gira em torno de quatro milhões de litros. Atualmente, a cachaça é uma importante atividade econômica do município e também tem sido considerada como elemento de identificação para a estruturação turística, pois foi inaugurado, em 2012, o Museu da Cachaça, no antigo aeroporto da cidade, formado por oito salas que incluem um acervo de garrafas e um moinho montados a partir de temas como sociedade do açúcar, engenhos antigos e atuais, plantação, colheita e moagem da cana e história da cachaça em Salinas.

A educação superior no município conta com vários cursos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas – *Campus* Salinas, pela Universidade Estadual de Montes Claros – *Campus* Salinas, pela Universidade Federal de Ouro Preto – Polo Universidade Aberta do Brasil (UAB), pela Universidade Federal de Juiz de Fora – Polo UAB, pela Universidade Paulista e pela Universidade Norte do Paraná.

A educação básica no município, segundo dados do IBGE<sup>2</sup> (BRASIL, 2012), é oferecida na modalidade infantil pela rede municipal, com 746 matrículas, e rede particular, com 89 matrículas, totalizando 835 crianças matriculadas. O ensino fundamental (anos iniciais e finais) é ministrado em 26 escolas, sendo 03 da rede privada, com 417 matrículas, 11 da rede estadual, com 4359 matrículas, e 12 da rede municipal, com 1097 matrículas, perfazendo um total de 5873 alunos matriculados. O ensino médio é oferecido em duas escolas privadas, com 130 matrículas, seis da rede estadual, com 1707 matrículas, e uma federal, com 465 matrículas, totalizando 2302 alunos matriculados.

Em relação aos docentes, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2012), o município conta com 64 da educação infantil, 341 do ensino fundamental e 186 do ensino médio. Em relação à educação infantil, 7 são da rede privada e 57 da rede municipal; no que tange ao ensino

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=315700>. Acesso em: 26 mai. 2014.

<sup>2</sup> Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=315700&idtema=117&search=minas-gerais|salinas|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acesso em: 20 mai. 2014.

fundamental, 38 são da rede privada, 218 da rede estadual e 85 da rede municipal; quanto ao ensino médio, 31 são da rede privada, 107 da rede estadual e 48 da rede federal.

## **2.2 Caracterização da escola e da turma**

A Escola Estadual Vicente José Ferreira foi criada pela Portaria n° 48/2009, nos termos do artigo 1° da Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais n° 170, de 29 de janeiro de 2002, do artigo 16 da Resolução Conselho Estadual de Educação n° 449, de 01 de agosto de 2002, e do Decreto n° 45.004, publicado em 10 de janeiro de 2009, com a denominação Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio. Em 17 de dezembro de 2010, com a publicação da Lei n° 19.267, em atendimento a uma escolha do Colegiado Escolar, recebe a denominação Escola Estadual Vicente José Ferreira, em homenagem a um dos mais antigos moradores do distrito. Ainda não possui prédio próprio e funciona em um espaço cedido pelo município no prédio da Escola Municipal de Nova Fátima, instituição da rede municipal de ensino que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e se situa na Praça Nossa Senhora de Fátima, n° 340, no Distrito de Nova Fátima, município de Salinas, Estado de Minas Gerais.

A criação dessa instituição surgiu com a necessidade de atendimento aos alunos concluintes dos anos iniciais do ensino fundamental matriculados na Escola Municipal de Nova Fátima e em outras escolas da região. Por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Salinas e da direção da Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro, que mantinha um segundo endereço no distrito com turmas do ensino médio, foi criada a referida escola que, em 02 de fevereiro de 2009, passou a funcionar com seis turmas dos anos finais do ensino fundamental e quatro turmas do ensino médio. Em 2011, foi implantada, também, a educação de jovens e adultos, com uma turma do primeiro período do ensino fundamental.

No ano de 2014, a instituição atendia a 312 alunos, dos quais 173 eram dos anos finais do ensino fundamental, 50 da educação de jovens e adultos e 89 do ensino médio distribuídos em 11 turmas, sendo cinco no turno matutino, três no vespertino e três no noturno. Dos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, cinquenta foram atendidos pelo Projeto de Tempo Integral, com aulas de Português, Matemática, Oficinas de Artes, Noções de Higiene e Horticultura em funcionamento no contraturno. A faixa etária dos alunos matriculados varia de 12 a 48 anos, considerando os alunos do 6° ano do ensino fundamental



aos do primeiro período da educação de jovens e adultos. A maioria deles reside em comunidades próximas à escola e faz uso do transporte escolar, de responsabilidade da Prefeitura Municipal. São alunos que pertencem a famílias de baixa renda, alguns dos quais contemplados por programas mantidos pelo governo federal.

Em 2015, quando foi aplicado o roteiro de atividades, a escola atendia a 256 alunos, dos quais 160 dos anos finais do ensino fundamental, 20 da educação de jovens e adultos e 76 do ensino médio distribuídos em oito turmas, sendo cinco no turno matutino e três no vespertino.

No período em que nossa pesquisa se desenvolvia e nossa intervenção pedagógica era realizada, a Secretaria de Estado de Educação ainda não havia liberado o funcionamento do Projeto de Tempo Integral.

A faixa etária dos alunos matriculados continua variando de 12 a 49 anos, considerando desde os alunos do 6º ano do ensino fundamental até os do 3º período da educação de jovens e adultos. A maioria deles continua residindo em comunidades próximas à escola e fazendo uso do transporte escolar. São alunos que pertencem a famílias de baixa renda, alguns dos quais contemplados por programas mantidos pelo governo federal.

No regimento escolar está previsto o mínimo de 50% de aproveitamento e 75% de frequência para aprovação, sendo distribuídos 100 créditos ao longo do período letivo (1º bimestre: 20; 2º bimestre: 20; 3º bimestre: 30 e 4º bimestre: 30). Há previsão de recuperação paralela para os alunos com baixo índice de aprendizagem, assim como reclassificação para os que não atingirem a frequência mínima exigida.

Os professores que ministram aulas na turma são oriundos do próprio distrito e da cidade de Salinas, a 30 km da escola. Somente os das disciplinas Artes e Educação religiosa não são habilitados nas respectivas disciplinas, mas possuem licenciatura plena no Curso Normal Superior. A turma é acompanhada, também, por um supervisor pedagógico e por um analista da 43ª Superintendência Regional de Ensino – Araçuaí.

No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, os professores dispõem de poucos materiais didático-pedagógicos, sendo mais utilizados os livros didáticos em todas as disciplinas, um aparelho de TV, um aparelho de vídeo e cinco computadores com acesso à *internet*.

A biblioteca escolar é pouco frequentada, pois o acervo é limitado e o espaço é aproveitado, também, para reuniões, como sala de professores e depósito de todos os materiais recebidos pela escola. Para atendimento dos poucos alunos que utilizam esse espaço, a escola conta com um professor regente dos anos iniciais do ensino fundamental,

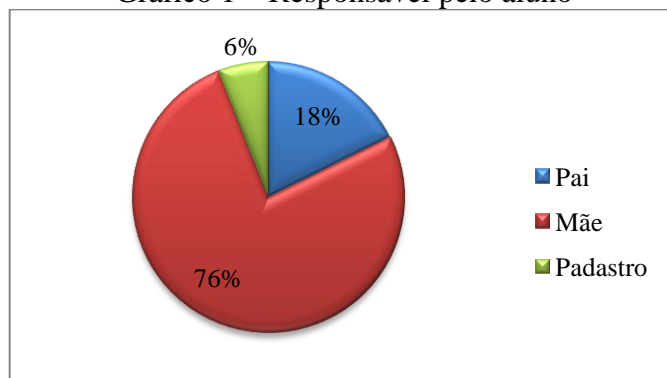
com formação em Normal Superior, que atende todos os dias em alternância de turnos. Com o objetivo de traçar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos que fizeram parte desta pesquisa, assim como de conhecer os eventos de letramentos de que, geralmente, participam fora do ambiente escolar, foi elaborado e aplicado um questionário a todos os alunos da turma do 6º Ano B (atualmente 7º ano A). Os dados foram tabulados e são apresentados, a seguir, para posterior comparação e análise das interferências ou não desses eventos nas marcas de oralidade e desvios das convenções de escrita categorizados a partir dos textos produzidos pelos alunos, em três momentos de escrita espontânea.

### 2.2.1 Perfil do público-alvo

A turma selecionada para a realização desta pesquisa foi o 6º ano B (atualmente, 7º ano A), do turno vespertino, em 2014, constituída por 17 alunos provenientes do Distrito de Nova Fátima e das comunidades rurais de Boqueirão, Veredas, Cubículo e Baixa de Areia, todos oriundos de escolas municipais em que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental. São dez (10) alunos do sexo feminino e sete (07) do sexo masculino, na faixa etária entre 12 e 15 anos, sendo dois repetentes e 15 novatos. Todos os alunos responderam ao questionário cujos dados são apreciados nesta seção.

Questionados sobre quem era o responsável por eles, os alunos responderam, conforme mostra o gráfico, a seguir.

Gráfico 1 – Responsável pelo aluno



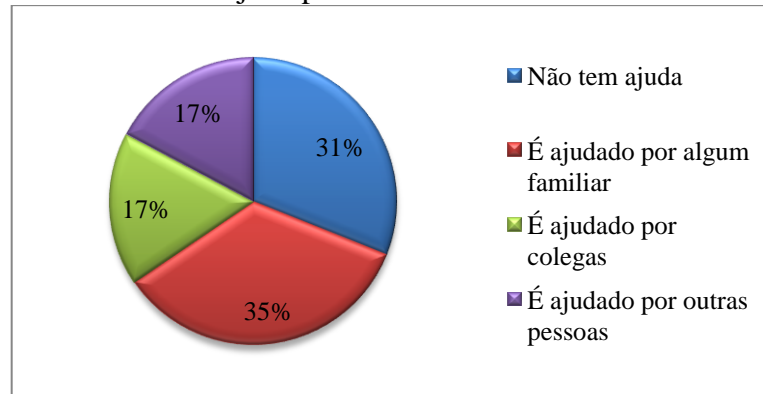
Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Os percentuais do Gráfico 1 apontam que as mães são responsáveis por 76% dos alunos da turma, os pais por 18% e apenas 6% por padrastos, não havendo menção, por

nenhum dos informantes, da responsabilidade ser do pai e da mãe conjuntamente. Esses dados confirmam um costume da região em que as mães ficam responsáveis por participar das reuniões e responder por qualquer assunto que diga respeito à matrícula e situação do filho na escola.

Perguntados se recebem ajuda para realizar as tarefas escolares, os alunos apontaram:

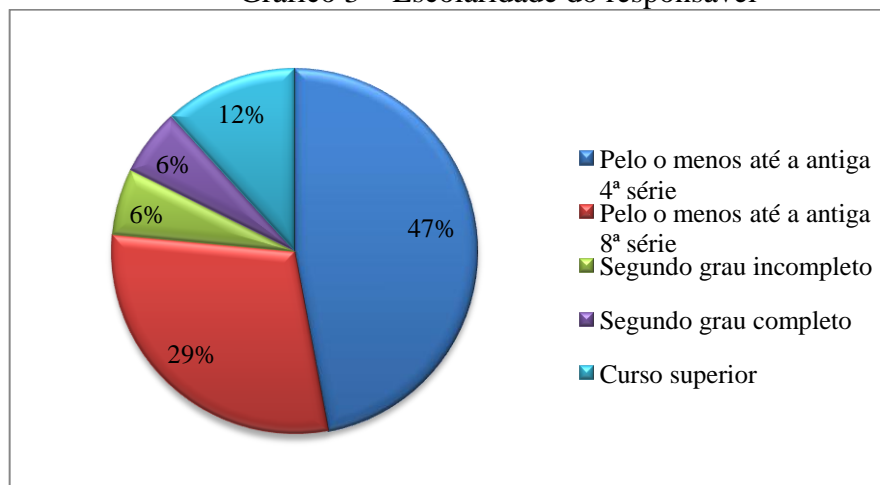
Gráfico 2 – Ajuda para realizar atividades escolares



Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Conforme o Gráfico 2, em relação à ajuda para realização das atividades escolares, 31% dos alunos não recebiam ajuda alguma, 35% são ajudados por familiares, 17% são ajudados por colegas e 17% declararam receber ajuda de outras pessoas. Os dados retratados, nesse gráfico, apontam que 69% dos alunos recebem algum tipo de ajuda quando realizam as tarefas. Diante desses dados, é importante considerar a escolaridade dos responsáveis pelos alunos.

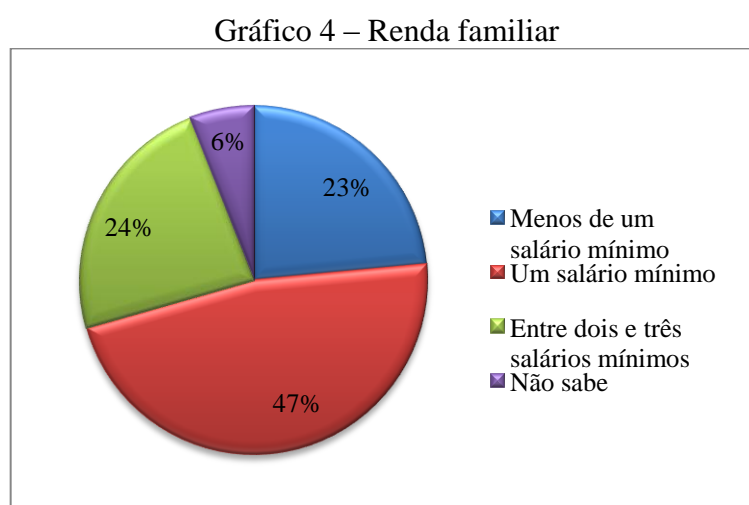
Gráfico 3 – Escolaridade do responsável



Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Se a maioria dos responsáveis possui escolaridade somente até a antiga 4ª série, é possível que podem ter dificuldade em ajudar os filhos na realização das tarefas. Diante disso, a escola, como uma agência privilegiada na promoção de eventos de letramentos, pode promover ainda mais ações que conscientizem os responsáveis pelos alunos da importância das atividades extraclasse para o desenvolvimento e melhoria da aprendizagem.

Além do fator escolaridade, é importante considerar as condições socioeconômicas das famílias, pois as oportunidades de participação em eventos de letramento poderão estar relacionadas à renda familiar, conforme o seguinte gráfico:

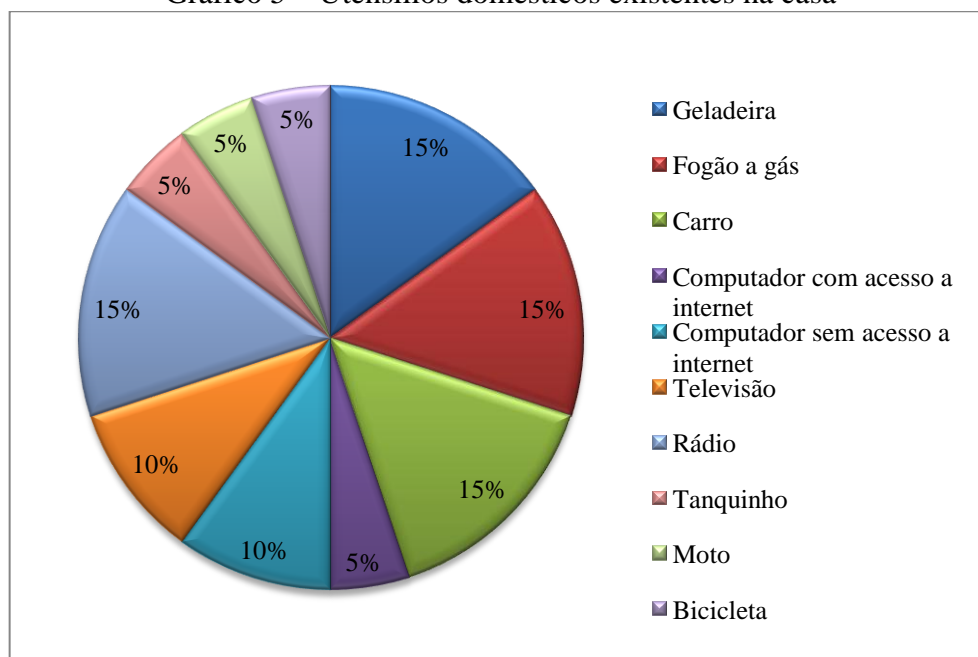


Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

O Gráfico 4 aponta que os alunos da turma são provenientes de famílias de baixa renda: 47% dos 17 que responderam ao questionário afirmaram que a renda mensal de toda a família é de um salário mínimo, 23% declararam viver em famílias com renda inferior a um salário mínimo, 24% entre dois e três salários mínimos e 6% não souberam responder.

Acrescentam-se a essa questão os bens das famílias, sobretudo aqueles que possibilitam eventos de letramento, conforme se pode visualizar no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Utensílios domésticos existentes na casa



Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Os dados do gráfico apontam a baixa porcentagem de acesso a bens de consumo que poderiam trazer conforto e significar inclusão em práticas de letramento, como o computador com acesso à *internet* (10%), televisão (10%) e rádio (10%). Por isso, neste estudo, hipotetizamos que o acesso restrito desses alunos a eventos de letramentos pode interferir na forma como utilizam a variedade culta escrita da língua. O pouco contato com programas de rádio e televisão e a não inclusão digital, limitada basicamente à escola, são fatores que podem impedir o contato com a variedade oral e escrita do meio urbano, considerada culta; por isso, aqueles alunos conservam uma variedade bem próxima do rural. Conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 29), “[...] o grau de monitoração que um falante pode conferir a sua fala vai depender dos recursos comunicativos que ele já adquiriu, no contato com a língua escrita e com eventos monitorados de linguagem oral”.

Com base nisso, e procurando ampliar essa percepção sobre os eventos de letramento de que os alunos participam ou não, eles foram questionados sobre a frequência com que leem jornais, revistas em geral, revistas de histórias em quadrinhos e livros de literatura, assim como foi verificada a frequência com que acessam a *internet* fora da escola e visitam bibliotecas. Além disso, perguntou-se a eles sobre as práticas de leitura e escrita das pessoas com as quais moram. Todos esses dados são contemplados e descritos nos gráficos a seguir.

Sobre a leitura de jornais, os alunos assim responderam:

Gráfico 6 – Frequência da leitura de jornais

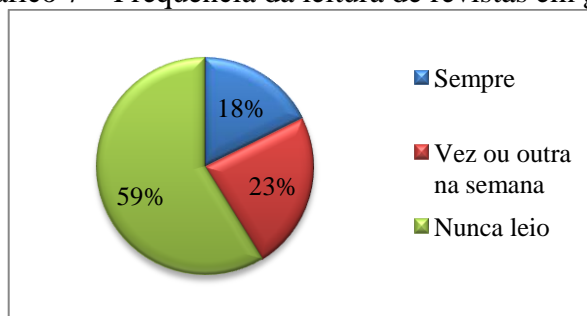


Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Pelos dados apresentados no Gráfico 6, é possível perceber que a leitura de jornais é bastante reduzida no cotidiano dos alunos: 94% afirmam que não leem jornais, e apenas 6% afirmaram que, vez ou outra, na semana, utilizam esse suporte como objeto de leitura. Não houve relatos que confirmassem a leitura diária de jornais, evidenciando a carência de eventos de letramentos como esse na comunidade onde a escola está inserida, pois não há circulação de jornais impressos, e os alunos a eles têm acesso por intermédio de parentes ou amigos que residem na sede do município, ou através da *internet*.

Acerca da leitura de revistas em geral, as respostas obtidas foram:

Gráfico 7 – Frequência da leitura de revistas em geral



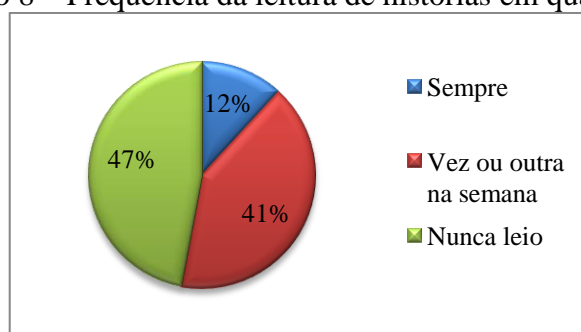
Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Conforme ilustra o Gráfico 7, a leitura de revistas em geral também não é significativa entre os alunos. Dos 17 que responderam ao questionário, apenas 18% declararam sempre fazer a leitura de revistas, 23% leem vez ou outra na semana e 59% nunca leem. Importante ressaltar que a circulação de revistas na comunidade também não é regular, pois, em todo o município, existe somente uma banca de revistas, localizada na sede. O poder aquisitivo das famílias também não é compatível com os custos desse suporte. O acesso dos alunos às revistas, assim como aos jornais, acontece através de parentes e amigos que os emprestam, ou por meio da *internet* e/ou por intermédio da escola, espaço em que só circulam revistas enviadas pelas editoras que possuem convênio com a Secretaria de Estado de Educação e o

Ministério da Educação, e elas são, na maioria, revistas pedagógicas. A escola não possui assinatura de revistas de grande circulação nacional, e os poucos números que circulam são adquiridos por professores que, depois que as leem, doam para a escola.

A respeito da leitura de histórias em quadrinhos, os alunos responderam:

Gráfico 8 – Frequência da leitura de histórias em quadrinhos

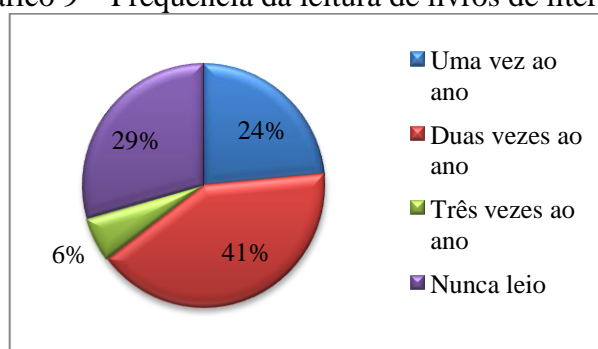


Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

A leitura de histórias em quadrinhos é mais frequente entre os alunos, mas não chega a 55% dos que leem, seja, pelo menos, vez ou outra na semana. Dos 17 que responderam ao questionário, 47% declaram nunca ter lido histórias em quadrinhos, 41% que leem uma vez ou outra na semana, e apenas 12% afirmam que sempre leem. A dificuldade de acesso às revistas de histórias em quadrinhos, assim como aos jornais e às revistas em geral, também pode ser considerada como fator que interfere no nível de letramento dos alunos.

Quanto à relação dos alunos com os livros de literatura em geral, os dados apontam:

Gráfico 9 – Frequência da leitura de livros de literatura



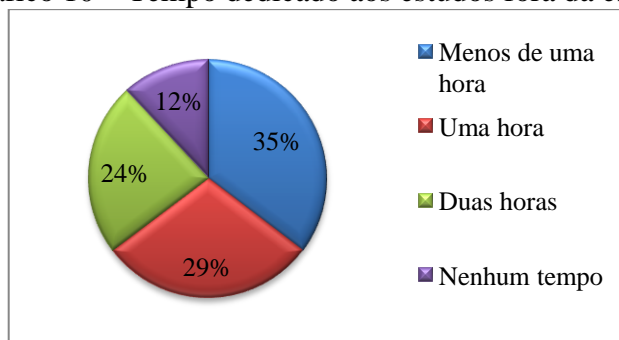
Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

O Gráfico 9 demonstra que, dos 17 alunos que responderam ao questionário, apenas 6% afirmam ler três vezes ao ano, 41% apenas duas vezes ao ano, 24% apenas uma vez ao ano e 29% nunca leem livros de literatura. Esse evento de letramento também não é frequente na comunidade onde a escola se insere, não é um hábito no espaço familiar e, portanto, o

contato dos alunos com os livros só acontece na escola. As ações da escola, por sua vez, para a promoção dessa prática, também são muito limitadas, porque a biblioteca da escola não possui espaço próprio para atender à demanda, vez que foi criada há apenas cinco anos (2009), e seu acervo ainda está sendo formado.

Perguntados, então, sobre o tempo que dedicam aos estudos, os alunos apontaram:

Gráfico 10 – Tempo dedicado aos estudos fora da escola

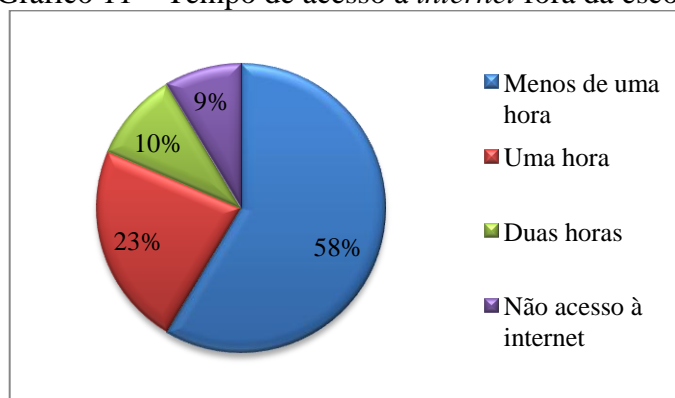


Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

No Gráfico 10, os percentuais apontam que os alunos destinam pouco tempo ao estudo fora da escola. Dos 17 que responderam ao questionário, 29% afirmam estudar uma hora por dia, 24% duas horas por dia, 35% menos de uma hora por dia e apenas 12% afirmaram não utilizar tempo algum para o estudo em casa.

Sobre o acesso à *internet*, os dados indicam que:

Gráfico 11 – Tempo de acesso à *internet* fora da escola



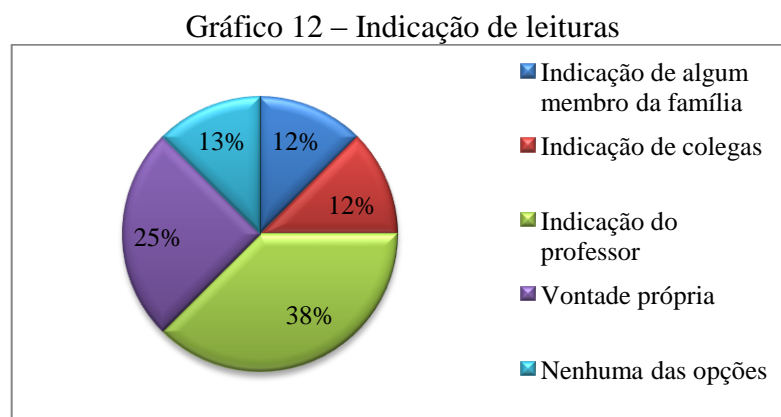
Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

O número de alunos que não tem acesso à *internet* fora da escola é pequeno (9%). No entanto, o tempo de acesso é reduzido, menos de uma hora (58%). E 23% afirmaram ficar uma hora, e 10%, duas horas. Como a maioria das famílias não possui computadores com acesso à *internet*, os alunos utilizam *lanhouses* e computadores de amigos para acessar a rede.



Para uma parte dos alunos, o acesso é restrito à escola, tornando-se, portanto, importante os professores incentivarem o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à indicação de leituras para os alunos, o Gráfico 12 aponta que:

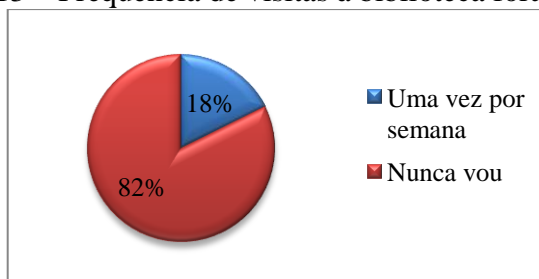


Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

O gráfico evidencia que 38% dos alunos afirmaram que o professor é responsável pela indicação da leitura, 25% declararam escolher o que leem por vontade própria, 12% por indicação de colegas, 12% por indicação de algum membro da família e 13% por indicações diferentes de todas as opções apresentadas no questionário. Os dados apresentados no Gráfico 12 revelaram que o professor é o principal responsável pela indicação de leituras, e que a escola precisa promover ações para elevar os índices de leitura, uma vez que os alunos leem pouco e esse pode ser um fator que interfere nas dificuldades detectadas nas produções dos alunos, ao utilizarem a variedade culta escrita da língua, sendo, portanto, necessário promover trabalhos da escola junto à comunidade para incentivar e criar o hábito de ler.

Quanto às visitas a bibliotecas, os dados obtidos revelaram:

**Gráfico 13 – Frequência de visitas à biblioteca fora da escola**



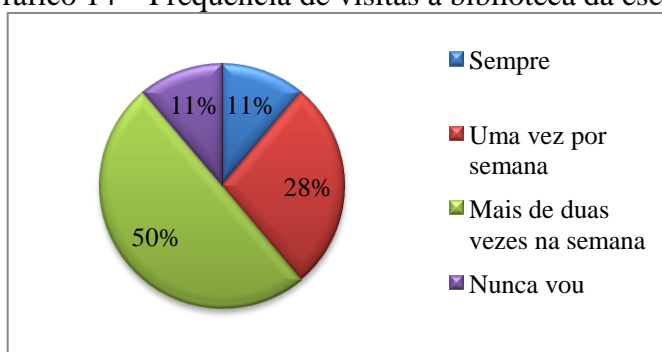
Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

O Gráfico 13 mostra que 82% dos alunos nunca visitaram uma biblioteca fora da escola e 18% visitam uma vez por semana. Acreditamos que é preciso aproximar os alunos e

as famílias desse ambiente de letramento, e a escola pode ajudá-los, programando visitas à única biblioteca pública na sede do município e/ou a bibliotecas de outras escolas públicas e particulares mais próximas dos alunos.

Especificamente em relação à visita à biblioteca da escola, os alunos responderam que:

Gráfico 14 – Frequência de visitas à biblioteca da escola

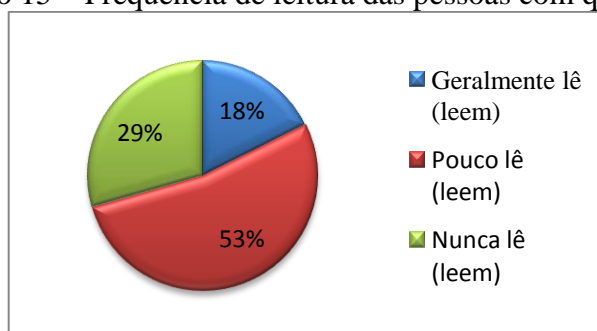


Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

O Gráfico 14 revela que 50% dos alunos visitam a biblioteca mais de uma vez na semana, 28% uma vez na semana, 11% frequentam sempre e somente 11% afirmaram que não frequentam.

Foi importante também considerar o fator frequência de leitura das pessoas com as quais os alunos moram:

Gráfico 15 – Frequência de leitura das pessoas com que mora

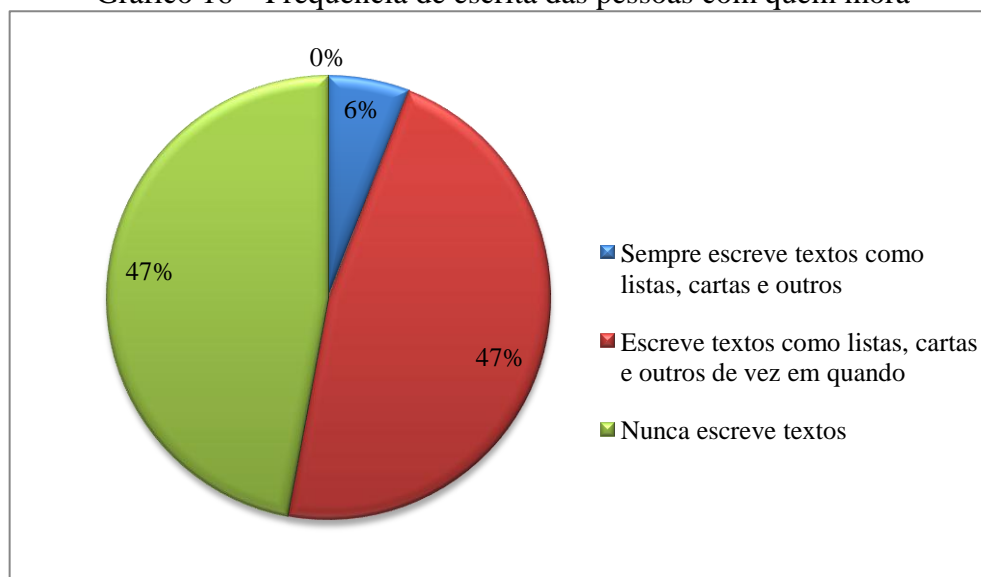


Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Percebe-se, pelo gráfico, que 18% das pessoas com as quais os alunos moram geralmente leem, 53% leem pouco e 29% nunca leem. Os dados revelam que os alunos pouco presenciam atividades de leitura no espaço familiar.

Finalmente, foi perguntado aos alunos sobre o hábito de escrita das pessoas com as quais moram:

Gráfico 16 – Frequência de escrita das pessoas com quem mora



Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

A análise dos dados obtidos demonstra que 47% das situações de escrita acontecem de vez em quando e através da escrita de textos funcionais, como listas e cartas. Dos entrevistados, 47% informaram que não presenciam atividades de escrita em suas casas e 6% afirmaram que as pessoas com quem moram sempre escrevem, mas apenas textos como listas e cartas.

Podemos concluir, a partir dos dados obtidos e analisados, que os alunos da turma do 6º ano B, sujeitos desta pesquisa, são provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo e com poucas oportunidades de participação em eventos de letramentos, o que restringe o acesso à variedade culta da língua, seja na modalidade oral, seja, sobretudo, na escrita, o que, conseqüentemente, nos permite relacionar esses eventos à presença de marcas da oralidade na escrita culta e pode justificar desvios/deslizes na norma escrita, que dificultam a aprendizagem, e aumentam a responsabilidade da escola.

Dessa forma, os dados são relevantes para a compreensão das interferências das marcas de oralidade na escrita e dos desvios das convenções da escrita e para, a partir disso, proceder à elaboração da proposta de intervenção que inclui atividades que intercalam o oral e o escrito, mediadas pela leitura, produção de texto e interação.

Essa compreensão do contexto foi importante, pois, quando lidamos com alunos que têm acesso limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem da variedade culta da escrita. Os ‘desvios’ que cometem são sistemáticos e previsíveis, quando conhecidas as características do dialeto em questão (BORTONI-RICARDO, 2005).

Com isso, o ensino da língua materna para falantes de outra variedade deve considerar as implicações desse contexto, para que, realmente, contribua para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, objetivo que orientou a elaboração da proposta de intervenção que será descrita na seção 5. Por ora, é importante detalharmos os pressupostos que orientam este trabalho, o que é feito na seção seguinte.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da língua portuguesa requer a abordagem de conteúdos de forma a ampliar a competência linguístico-comunicativa dos alunos. Nesse processo, torna-se crucial esclarecer as relações entre a linguagem oral e a escrita, de modo a desenvolver a consciência fonológica dos alunos para o uso eficiente da língua, de acordo com a situação de interação e o tipo de modalidade em uso.

Rodrigues (1996) apresenta a importância dos estudos propostos para a compreensão do ensino e da aprendizagem da língua materna que, baseados nos postulados da Linguística Geral, possibilitam descobertas sobre as particularidades dos idiomas e analisam as características gerais das línguas, para desvendar o fenômeno da linguagem e para as pesquisas no campo da Linguística Aplicada ao ensino da língua materna. Uma das tarefas da Linguística Aplicada, segundo o autor, é fomentar reflexões sobre a abordagem da língua e incentivar a produção de material adequado ao ensino nas diversas situações: do português como língua materna, como língua estrangeira e o ensino de línguas estrangeiras a falantes de português. Em relação ao primeiro tópico, torna-se, ainda hoje, fundamental perceber as contribuições da ciência linguística na tentativa de compreender e resolver inúmeros problemas que afetam a educação básica brasileira, no que tange ao ensino da língua materna.

Nessa perspectiva, por se tratar do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a pesquisa, que ora propomos, está inserida na área da Linguística Aplicada, e objetiva identificar e avaliar problemas enfrentados por estudantes na formulação de hipóteses em relação à escrita da variedade culta da língua, no confronto do oral com o escrito, do culto com o vernáculo e, a partir disso, formular propostas para solucionar tais problemas.

Pretendemos, então, desenvolver ‘pesquisa de intervenção’ a partir das marcas de oralidade e dos desvios das convenções de escrita detectados em textos escritos pelos alunos do 7º ano A (anteriormente, 6º ano B) do ensino fundamental da Escola Estadual Vicente José Ferreira, em Salinas-MG, por meio de roteiro de atividades propositadamente planejado e executado para intervir nas situações pedagógicas de abordagem da oralidade e escrita que ocorrem na própria sala de aula.

Torna-se, pois, relevante empreender tal estudo, na medida em que, conforme discutido na seção 2, Universo da Pesquisa, os alunos, foco deste projeto, pouco participam de eventos de letramento e têm acesso restrito aos usos mais formais da língua. Em decorrência disso, não é só necessário contemplar, nas aulas, os mais variados usos da língua, tanto em

situações informais quanto em contextos mais formais, seja na escrita, seja na fala, mas também perceber qual a influência da variedade que os alunos dominam nesses usos, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 53), “quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão”.

Diante disso, este capítulo discute os construtos da abordagem sociolinguística e os pressupostos teóricos da perspectiva fonético-fonológica da língua, na tentativa de contribuir com o conjunto de trabalhos que discutem as relações que podem se estabelecer entre a oralidade e a escrita e, a partir disso, refletir sobre o instrumento de intervenção que guiará as ações em sala de aula.

### **3.1 Linguagem, língua e fala**

Ao longo dos anos, a linguagem foi concebida como representação do mundo e do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de ação/interação. A primeira dessas concepções está baseada no estruturalismo, corrente linguística fundada nos preceitos de Saussure e seus seguidores, tanto na Europa como no continente americano. Segundo o estruturalismo, o homem representa para si o mundo, através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo (KOCH, 2004).

Considerando que a linguagem tomada em seu todo é multiforme e heteróclita, Saussure (2008) estabelece a distinção entre língua, linguagem e fala. Para ele a língua não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela. O exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional.

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma essencial, que tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo, estudo esse unicamente psíquico; outra secundária, que tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, incluindo a fonação, de natureza psicofísica (SAUSSURE, 2008).

O referido autor (2008) faz essa distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*) com o objetivo de evitar ambiguidades no uso da palavra ‘língua’, embora esses dois objetos estejam estreitamente ligados e se implicam mutuamente: a língua é necessária para que a fala seja

inteligível e produza todos os seus efeitos; mas a fala é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, a fala é anterior à língua.

Utilizando a metáfora do jogo de xadrez, Saussure (2008) explica, em termos linguísticos, como acontece a descrição, num determinado estágio da língua (isto é, sincronicamente), das unidades pertencentes aos diversos níveis da língua, sua posição no sistema e suas regras combinatórias. Completa seu posicionamento, afirmando que “a língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro” (SAUSSURE, 2008, p. 27), e é a fala que faz evoluir a língua psicofísica.

Bagno (2011, p. 45), explicando Saussure, afirma que:

ao traçar suas dicotomias, Saussure faz opções explícitas: a linguística que ele quer definir como uma ciência autônoma tem de se ocupar da *langue*, do sistema virtual, e não da *parole*, das falas individuais; tem de dar primazia absoluta à sincronia, o estado atual da língua, tal qual como os falantes de agora a conhecem e a empregam, sem que para descrever essa sincronia seja necessário recorrer ao estudo do passado da língua.

A linguística estrutural, inaugurada por Saussure, vai propor, então, um conceito de língua como um sistema abstrato, homogêneo, composto de todas as realizações potenciais de expressão, formado por unidades que se opõem entre si e compartilhado por todos os falantes de um grupo social, mas invariável, pois não pode ser alterado por nenhum falante individual. Já a fala representa as manifestações individuais, particulares, heterogêneas, das possibilidades do sistema, apresentando variação, que não prejudica a intercompreensão dos falantes, uma vez que todos eles reconhecem que, por trás das formas variantes, existe, num nível mais abstrato, uma forma comum, geral (BAGNO, 2011).

Lyons (1979, p. 52), por seu turno, afirma que

a relação entre língua e fala é muito complexa, e um tanto controvertida. Por enquanto, contentemo-nos com afirmar que todos os membros de uma determinada comunidade linguística (todos aqueles que falam uma determinada língua, por exemplo o português) produzem, quando falam essa língua, enunciados que, a despeito das suas variações individuais, podem ser descritos por um sistema específico de regras e de relações: em certo sentido, esses enunciados têm a mesma característica estrutural. Os enunciados são exemplos de fala que o linguista toma como evidência para a construção da estrutura comum subjacente: a língua.

A principal característica do estruturalismo é desconsiderar o sujeito, isto é, o falante como ser historicamente situado, membro de uma sociedade, participante de uma cultura, dotado de vontade política e capacidade de ação e decisão. Os estruturalismos são também formalismos, na medida em que não se interessam pelo que é material, concreto etc., e

concentram seus esforços na construção de um sistema abstrato, formalizado em regras (BAGNO, 2011).

O autor acrescenta que, com o advento da teoria gerativa, fundada na obra de Chomsky, a sintaxe veio a tornar-se o centro dos estudos linguísticos, estabelecendo uma distinção entre língua e fala, usando os termos *competência* e *performance*. Bagno (2011, p. 49) ainda afirma que:

a linguagem é uma faculdade inata, quer dizer, presente na nossa própria composição genética, de modo que nosso cérebro já vem programado para processar os poucos dados fornecidos pelo ambiente e, a partir deles, organizar em nossa mente toda a gramática de nossa língua.

Bagno (2011) salienta que, na pretensão de ultrapassar o estágio descritivo e atingir o nível explicativo, Chomsky (1975) procurou elaborar um modelo teórico capaz de explicar as regras, devido às quais um locutor nativo de uma determinada língua produz apenas frases bem formadas e nunca frases mal formadas, assim como as regras que permitem que esse mesmo locutor aceite certas frases como corretas e rejeite outras como agramaticais. Essas evidências atestam a existência de um “saber”, uma “intuição linguística”, sintoma de uma organização subjacente, inata, universal, que seria submetida a um processo de maturação físico-psicológico, graças ao qual a criança identifica, através das mensagens transmitidas ao seu redor, o tipo de língua à qual ela tem que se adaptar (CARBONI, 2008).

Foi, segundo Koch (2004), a partir desse modelo que a linguagem passou a ser concebida como instrumento de comunicação, considerando a língua como um código, através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem, segundo essa concepção, seria, então, a transmissão de informações.

Outra concepção entende a linguagem de forma diferente, encarando-a como

atividade, como forma de ação, ação interindividual orientada como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 2004, p. 7-8).

A autora destaca, ainda, que tanto a linguística estrutural quanto a gerativa procuravam descrever a língua em abstrato, fora de qualquer contexto de uso. Muitos linguistas, contudo, passaram a voltar sua atenção para a linguagem como atividade, para as relações entre a língua e seus usuários e, assim, a linguística pragmática, ação que se organiza na e pela linguagem, vai ganhando terreno, aos poucos.



O estudo da língua passa, a partir dessa concepção, a se ocupar das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção. O objetivo do ensino da língua materna, em decorrência disso, volta-se para a descrição e a explicação da interação humana, por meio da linguagem.

Nessa direção, a abordagem de como pode se processar o ensino e a aprendizagem da língua materna em sala de aula, principalmente as relações entre o oral e o escrito, torna-se objeto de apreciação a seguir.

### 3.2 Relações entre oralidade e escrita e abordagem em sala de aula

A abordagem da língua deve desenvolver e ampliar a competência linguística, comunicativa e discursiva do aluno. Nesse sentido, Marcuschi (2001, p. 33) afirma que as relações entre fala e escrita apresentam “dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade”. Focaliza, pois,

os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido (MARCUSCHI, 2001, p. 34).

Ainda segundo o autor, o tratamento das relações de semelhança e diferença entre oralidade e escrita, durante as atividades de formulação textual-discursiva, exige uma abordagem que considere as “correlações entre formas linguísticas (dimensão linguística), contextualidade (dimensão funcional), interação (dimensão interpessoal) e cognição” (MARCUSCHI, 2001, p. 33).

Com base nisso, esta pesquisa parte das reflexões propostas pela sociolinguística, disciplina da área da linguística, que, segundo Soares (2014, p. 74), pode ser entendida como

[...] o conjunto de estudos que procuram correlacionar usos linguísticos a determinados fatores sociais (nível socioeconômico, escolaridade, sexo etc.), por isso mesmo também conhecida como correlacional, por entender que, mesmo que sejam entidades distintas, o contexto social e os usos da língua podem estar correlacionados, podendo a correlação entre regras variáveis (formas diferentes de se

dizer aproximadamente a mesma coisa) processar-se com fatos linguísticos, como o contexto (na palavra, na frase, no texto) em que ocorrem, e/ou com fatos extralinguísticos, como a questão geográfica, o estrato social, gênero, faixa etária, e, ainda, com dimensões do processo interacional, como a (in)formalidade e o grau de monitoração.

Entender o objetivo dessa disciplina torna-se importante para quem pretende entender a problemática da variação linguística e da norma padrão em relação ao ensino de línguas, entendida essa norma ou variedade como “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 71). Assim, torna-se necessário, conforme Cagliari (2009), conhecer a heterogeneidade linguística, isto é, as variações em suas dimensões históricas, geográficas, sociais e estilísticas.

Cabe à escola, conseqüentemente, fazer com que o ensino da língua seja um meio de o aluno compreender a sociedade em que vive, o que se espera dele linguisticamente e o que ele pode fazer usando uma ou outra variedade linguística (CAGLIARI, 2009). É fundamental, para tanto, que a escola entenda a realidade linguística dos alunos, evitando preconceitos e adotando posturas científicas sobre a linguagem, superando a noção de currículo, uma vez que

os currículos escolares, principalmente o que o professor de fato executa nas salas de aula, fazem os estudos girar em torno, sobretudo, da morfologia e da sintaxe, e isso do ponto de vista da escrita e do dialeto padrão. Falta um estudo profundo de fonética, fonologia, semântica, sociolinguística, de gramática e análise do discurso (CAGLIARI, 2009, p. 42).

Bortoni-Ricardo (2004), por sua vez, propõe a abordagem sociolinguística em sala de aula, a partir da consideração de três contínuos (de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística), desfazendo as fronteiras rígidas entre língua padrão, dialetos e variedades não padrão que compõem o português brasileiro. Para essa autora, o contínuo de urbanização pode ser entendido como uma linha imaginária, em que, num polo, estão situados os falares rurais mais isolados e, no outro, os falares urbanos, influenciados, sobretudo, pelo processo de padronização da língua, pela noção de “norma correta” de escrita e de pronúncia. No espaço entre eles, fica a zona “rurbana”, formada pelos migrantes de origem rural e pelas comunidades interioranas que residem em núcleos semirurais e distritos, que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico. Cabe observar que não existem fronteiras rígidas que separam os falares rurais, “rurbanos” ou urbanos e, por isso, recebem a denominação de contínuo.

Compreender, com base nesse contínuo, a localização da variedade falada pelos alunos público-alvo se torna primordial para o desenvolvimento deste trabalho, embora não se tenha

feito um levantamento dialetal detalhado, mas importantes observações sobre influências orais na escrita dos alunos, conforme exposto nas seções 2 e 4.

O contínuo de oralidade-letramento, por sua vez, diz respeito aos eventos de comunicação mediados pela língua escrita em um polo e, em outro, os eventos de oralidade, nos quais não há influência direta da língua escrita. Já no contínuo de monitoração estilística, conforme Bortoni-Ricardo (2004), estão situadas todas as interações, desde as totalmente espontâneas, até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante, sendo consideradas mais ou menos monitoradas, em função do alinhamento que assumimos em relação ao assunto, ao gênero do discurso, ao próprio interlocutor e à situação de comunicação.

Nessa análise, segundo a autora, é importante considerar a existência de traços graduais e descontínuos. Os primeiros constituem um conjunto de usos linguísticos que se fazem presentes no repertório de todos ou quase todos os falantes, independentemente do grupo social a que pertencem, podendo variar apenas a frequência com que ocorrem e a maneira como são produzidos nos diversos estilos ou registros, ao passo que os traços descontínuos caracterizam usos mais específicos a determinadas variedades, sujeitando-se à forte estigmatização social e marcando, geralmente, o repertório de grupos de raízes rurais ou falantes de pouco ou nenhuma escolaridade (BORTONI-RICARDO, 2004).

A estigmatização apontada pela autora pode ser presenciada no convívio com o público-alvo desta pesquisa, uma vez que os alunos, oriundos do meio rural, acabam sofrendo processo discriminatório pela variedade que usam, como, por exemplo, a pronúncia ‘pranta e ‘armoço’, fenômenos orais que, certamente, influenciarão sua escrita, que, conseqüentemente, será, também, motivo de estigmatização.

Cabe observar, por outro lado, que, conforme a própria Bortoni-Ricardo (2004) nos alerta, “para uma classificação mais definitiva entre traços descontínuos e graduais no português falado no Brasil, precisamos conhecer mais as características do português que falamos em todo o Brasil” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54), o que, embora muito positivo, não se enquadra nos propósitos e limites desta pesquisa.

Interessante notar que a autora propõe modelo de análise e diagnose de ‘erros’<sup>3</sup>, de acordo com categorias de natureza sociolinguística, apontando que esses ‘erros’ podem ser

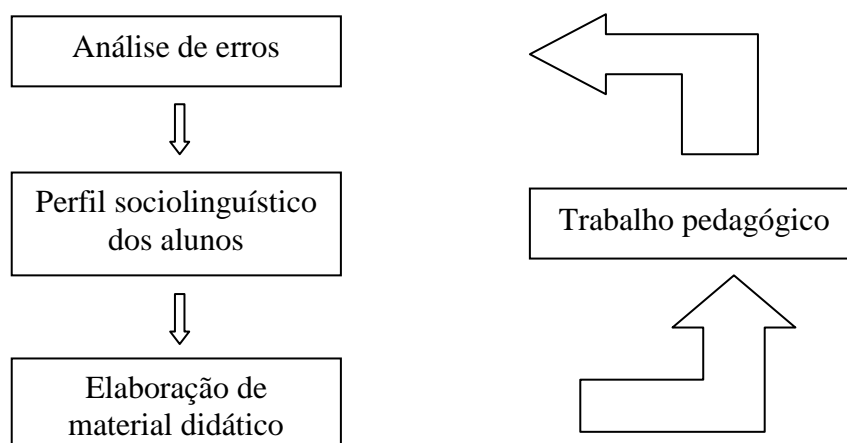
---

<sup>3</sup> Utiliza-se, neste trabalho, como sinônimos ‘erro’ ou ‘desvio’. Com o uso desses termos não se objetiva apontar que haveria um uso “certo” e um uso “errado”, condenando este como pior em relação ao outro, mas que se trata de considerar a variação linguística e as relações entre variedade popular, a variedade culta e a ortografia oficial, e a necessidade de o aluno ampliar o seu repertório linguístico-cultural diante das convenções socialmente construídas no uso da modalidade escrita.

decorrentes, de um lado, da própria natureza arbitrária das convenções de escrita, como erros resultantes do pouco conhecimento sobre as convenções que regem a escrita (a troca entre a terceira pessoa do plural ‘ão’ x ‘am’), e, por outro, devido às influências dos hábitos da fala na escrita, por meio de regras fonológicas categóricas, variáveis graduais e variáveis descontínuas, como, respectivamente, crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte (‘a tenção’), monotongação de ditongos decrescentes (‘beira’ >> ‘bera’) e semivocalização do /lh/ (‘velho’ >> ‘veio’) (BORTONI-RICARDO, 2005).

Esse modelo pode ser detalhado no seguinte diagrama:

Figura 2 – Processo de análise e diagnose de erros



Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 59).

Considerando as peculiaridades da situação sociolinguística brasileira, “é indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 19). A autora destaca o fato de ser o Brasil um dos poucos países monolíngues de grande extensão territorial e vasta população:

somente pequenos contingentes dessa população – comunidades indígenas e descendentes de imigrantes europeus e asiáticos – não têm o português como língua materna e exibem variados graus de bilinguismo. O estudo da situação linguística dessas comunidades não pode ser negligenciado. Mas o fenômeno, devido às suas dimensões, não compromete a característica de monolinguismo no país. Há que se entender que monolinguismo não significa homogeneidade linguística (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 20).

As implicações dessa realidade, como afirma Bortoni-Ricardo (2005), são visíveis na grande variação do repertório verbal e no acesso limitado à norma padrão, o que resulta numa situação de um gradiente de variedades linguísticas, muito diferentes da dialetação discreta e

compartimentada das sociedades de castas. A realidade brasileira engloba uma população cuja economia linguística é predominantemente oral e que não tem acesso à força padronizadora da língua escrita, em que o extensivo analfabetismo e a precariedade da instrução escolar impedem o acesso à língua padrão real.

A análise dessa realidade se faz necessária para repensar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, através de um trabalho pedagógico que parta da reflexão sobre a da língua falada pelos alunos e contribua para a produção de materiais adequados que atendam a essa clientela que tem direito de acesso à língua padrão, como mais uma variedade a ser usada, quando assim se fizer pertinente.

Ainda acerca da segunda categoria de ‘erros’ decorrentes das influências dos hábitos da fala na escrita, Bagno (2011, p. 392) afirma que ela está relacionada com a “incidência, na produção escrita, de características fonomorfofossintáticas próprias da variedade linguística que os aprendizes adquiriram no convívio com sua família e na interação com a comunidade”.

Segundo o autor, o cérebro humano é tão organizado e o processo da linguagem é tão eficiente, que os ‘erros’ que aparecem na escrita são regulares, estruturados, bem organizados (BAGNO, 2011). A esse respeito, a ciência linguística muito vem contribuindo para a análise e diagnose desses ‘erros’, permitindo compreender que são sistemáticos e previsíveis, quando se tem conhecimento da variedade da língua que os alunos usam e quando se tem conhecimento do sistema fonético-fonológico.

A partir, então, das contribuições da visão sociolinguística da linguagem, partimos do pressuposto de que, “se o objetivo da escola é ensinar como a língua funciona, ela deve ensinar ao aluno fonética e fonologia também” (CAGLIARI, 2009, p. 75). Para tanto, baseamo-nos nos pressupostos da linguística fonético-fonológica, cabendo, primeiramente, destacar que, enquanto a fonética se preocupa, de modo geral, com a descrição dos sons da fala, a fonologia, embora relacionada à fonética, vai tratar do valor funcional que os sons (fonemas) têm na língua.

A respeito dessa distinção, Castilho (2014, p. 140) estabelece que:

enquanto a Fonética estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas, a Fonologia irá estudar os sons do ponto de vista funcional como elementos que integram um sistema linguístico determinado. Assim, à Fonética cabe descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas. À Fonologia cabe estudar as diferenças fônicas intencionais, distintivas, isto é, que se vinculam às diferenças de significação, estabelecer como se relacionam entre si os elementos de diferenciação e quais as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases.

É importante, com base nessa diferenciação, promover um processo de ensino-aprendizagem que, articulando a fonética e a fonologia, possa contribuir para que o aluno amplie suas competências linguísticas, de forma a usar satisfatoriamente a língua, seja na fala, seja na escrita, nos mais variados contextos de uso.

Nesse sentido, conforme Cagliari (2009), o ensino deve ser programado ao longo de todos os anos escolares, cabendo ao professor, por meio de técnicas fonológicas, propor atividades que motivem os alunos, ensinando-lhes como os fatos da língua operam: as noções de valor linguístico, de oposição, de variação, de sistema etc., pois, sem uma adequada abordagem fonológica em sala, torna-se impossível aos alunos compreenderem muitos dos fatos linguístico-gramaticais. Enfatiza o autor que o professor, de posse de conhecimentos fonológicos,

pode planejar atividades interessantíssimas para seus alunos, mostrando como de fato funcionam a fala e a escrita. A técnica descritiva da fonologia pode ser usada também para mostrar como funciona o sistema de escrita da língua portuguesa e sua relação com a ortografia (CAGLIARI, 2009, p. 80).

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

Percebe-se, pois, a importância de se desenvolver a consciência fonológica, designada também como sensibilidade fonológica, que se relaciona

à consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades e à habilidade de manipular essas unidades. Refere-se ao conhecimento explícito das unidades abstratas que compõem as palavras faladas, como sílabas, rimas e fonemas isolados (GUEDES; GOMES, 2010, p. 263).

Segundo as autoras, o trabalho com a consciência fonológica “permite à criança analisar a língua oral de acordo com as sequências de sons que a compõem” (GUEDES; GOMES, 2010, p. 265), na medida em que, “considerada como um conhecimento metalinguístico, decorrente da capacidade do ser humano de poder se debruçar sobre a linguagem de forma consciente, [possibilita] a reflexão sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras” (p. 265).

Queiroz e Pereira (2013, p. 33), por sua vez, afirmam que consciência fonológica é “um recurso metalinguístico que deve anteceder a compreensão do princípio alfabético de

escrita, beneficiando essa apropriação”, abrangendo “habilidades que vão desde a simples concepção global do tamanho da palavra e/ou semelhanças fonológicas entre elas, até a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e fonemas”.

As autoras abordam a necessidade de um trabalho com a consciência fonológica, mostrando as consequências danosas da ausência desse trabalho para o processo de análise linguística, em especial nas turmas de alfabetização, em que casos de transtornos de aprendizagem são direcionados a atendimentos especializados, quando, por outro lado, podem ter origem em lacunas do processo de educação, pois, se devidamente compreendidos, estão relacionados a dificuldades naturais no processo de aprendizagem das relações entre fala e escrita.

Como forma de superação desse e de outros problemas, Queiroz e Pereira (2013) apontam para a necessidade de se trabalharem os aspectos fonológicos articulados ao texto, de forma que as atividades de consciência fonológica permitam à criança uma compreensão melhor da estrutura fonológica e sua representação escrita, cabendo, então, aos professores, diante das demandas apresentadas pelos alunos, propor atividades para uma adequada alfabetização linguística, contribuindo, assim, para sanar dificuldades de leitura e escrita, o que nos levou, no capítulo 4, a elaborar um roteiro de atividades centrado na produção do gênero ‘carta do leitor’ como proposta de intervenção.

De acordo com os PCN referentes ao 1º e 2º ciclos (1997), torna-se relevante pensar em propostas didáticas que, ao enfatizarem o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugiram (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação, em cada momento do processo. Permite, também, considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz.

Nesse contexto, podemos afirmar que os fenômenos de fala e escrita são considerados

enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade *versus* letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques (MARCUSCHI, 2001, p. 34).

Para os PCN (1997, p. 40),

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 construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

Segundo Marcuschi (2001), torna-se, pois, importante compreender melhor as relações entre fala e escrita, desmitificando crenças de que a fala apresenta propriedades negativas e a escrita, privilegiadas, ou de se analisar a fala sob a ótica da escrita ou, ainda, resumir a análise da escrita do ponto de vista gramatical normativo. Por outro lado, cabe perceber que a fala e a escrita são duas modalidades, práticas sociais de uso da linguagem, que se estabelecem num contínuo dos gêneros textuais da fala e dos gêneros textuais da escrita, observando que muitos textos podem se entrecruzar sob muitos aspectos.

Observa-se, assim,

a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. São, portanto, realizações de uma gramática única, mas do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala (MARCUSCHI, 2001, p. 39).

Isso porque os textos orais se realizam multissemioticamente, isto é, se valem, por exemplo, de gestos, mímica, palavras, ao passo que o texto escrito não se reduz ao alfabeto, mas pode também envolver, por exemplo, fotos, ideogramas, grafismos de todo tipo (MARCUSCHI, 2001).

Refletindo sobre a abordagem das relações entre fala e escrita, em sala, os PCN referentes ao 3º e 4º ciclos (1998, p. 85) apregoam que é possível

desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.

Propõe o documento que esse trabalho se articule em torno de dois eixos:

- a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática (PCN, 1998, p. 85).



O documento relativo ao 1º e 2º ciclos nos aponta um trabalho que considere

- a) a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
- b) a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização (PCN, 1997, p. 57).

É importante, nesse contexto, perceber que há regras que são produzidas por princípios geradores ‘biunívocos’, ‘contextuais’ e ‘morfológicos’. O primeiro é “o próprio sistema alfabético nas correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa” (PCN, 1997, p. 57). O segundo caso diz respeito, por exemplo, ao uso de RR, QU, GU, NH, M/N antes de consoante etc., sendo as regras “em que, apesar de se encontrar no sistema alfabético mais de um grafema para notar o mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas, formulando regras que se aplicam parcial ou universalmente aos contextos em que são usados” (PCN, 1997, p. 57-58).

As regras do tipo morfológico “remetem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para poder decidir sua forma ortográfica” (PCN, 1997, p. 58), como, por exemplo, ‘anda(r)’, ‘pensa(r)’, verbos no infinitivo; ‘ouvi(ss)e’, imperfeito do subjuntivo; ‘portugue(s)a’, ‘ingle(s)a’, adjetivos gentílicos terminados em /esa/; ‘rique(z)a’, ‘pobre(z)a’, substantivos terminados em /eza/.

Com base nessas regras e conforme os PCN (1998, p. 86), é fundamental:

- a) identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;
- b) explorar ativamente um corpus de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais;
- c) explorar ativamente um corpus de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas;
- d) apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica;
- e) analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta.

Oliveira (2005), por seu turno, baseia-se na hipótese de que, no processo de aprendizagem da escrita, o aprendiz parte de um sistema de representação baseado na fala para um sistema de representação estruturado na língua. Isso significa que o aluno, em suas

primeiras produções escritas, se guia pelos sons da fala, muito embora, também, no processo de aprendizagem, a escrita vá incorporando outros aspectos que o aprendiz poderá superar, ao longo desse processo. É importante, assim, compreender as hipóteses que os alunos formulam ao escrever e, a partir disso, perceber que classificar os problemas de escrita permite ao professor realizar intervenções mais eficazes, de acordo com a natureza e especificidade dos ‘erros’.

Para tanto, Oliveira (2005) defende que o aprendizado da escrita seja entendido como um processo intermediado pela oralidade, isto é, os conhecimentos que o falante tem de sua língua, quando começa seu processo de construção da escrita. Em outras palavras, “o conhecimento da língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita” (OLIVEIRA, 2005, p. 9). Nesse sentido, aponta o autor uma hipótese geral, construída a partir das observações de que: a) esquemas mentais inatos conduzem nossa aprendizagem; b) a interação se estabelece com o objeto de aprendizado; c) hipóteses sobre esse objeto são elaboradas; d) nossas hipóteses em relação à escrita são baseadas nos conhecimentos que temos sobre a língua (conhecimento linguístico internalizado); e) a natureza desse conhecimento é, sobretudo, oral.

Discutindo, então, a relação entre sons e letras, Oliveira (2005) nos afirma que pode haver relações diretas e relações intermediadas por regras. As primeiras, também chamadas biunívocas, são aquelas em que um determinado som corresponde a apenas uma determinada letra, e vice-versa, como o som [p] para a letra “p”. As relações intermediadas por regras são as que, para ser representado, um som precisa de uma regra, o que demanda tempo para elas serem aprendidas. Como exemplo, o autor cita o caso do som [g], representado pela letra ‘g’ antes de ‘a’ (‘gato’), ‘o’ (‘gola’) e ‘u’ (‘gula’), ou pelo dígrafo ‘gu’, diante de ‘e’ (‘guerra’) e ‘i’ (‘guia’).

Há, por outro lado, conforme o autor, aspectos da ortografia do português que estão associados ao plano do conteúdo (e, portanto, sem apoio da pauta sonora), casos em que a relação entre o som e o grafema “é totalmente arbitrária, e que a escrita ortográfica depende, crucialmente, do significado” (OLIVEIRA, 2005, p. 37), como em ‘cela’ e ‘sela’.

Oliveira (2009) afirma, ainda, que há outros aspectos que estão associados ao plano gramatical, observando que “[...] falamos por unidades de acento, mas que escrevemos por unidades de sentido. Quando falamos, regulamos nossa fala pelo acento, isto é, falamos por palavras fonológicas (ou unidades de acento). Mas, quando escrevemos, nós o fazemos por palavras morfológicas (ou unidades de sentido)” (OLIVEIRA, 2005, p. 38).

Diante dessas relações, propõe-nos Oliveira (2005, p. 43-50), para a compreensão de ‘erros’ de escrita, a consideração de alguns problemas, a saber:

- a) escrita pré-alfabética, como em ‘mviaemba’ para ‘minha vizinha é muito boa’;
- b) escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado, como a troca entre ‘p’ e ‘b’;
- c) escrita trocada com correspondência trocada pela mudança de sons, como a troca entre sons sonoros e surdos;
- d) violação das relações biunívocas entre os sons e os grafemas, como em escrita [muito difícil de acontecer, como afirma o autor] de ‘fava’ para ‘mola’;
- e) violação das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons, ou seja, os “casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo tempo, são regidos por regra”, como em ‘gera’ para ‘guerra’;
- f) violação da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz, como, por exemplo, na produção específica de um falante de Belo Horizonte, ser escrito ‘o sou brilha’ para ‘o sol brilha’, em decorrência de, no dialeto belo-horizontino, o som [l] não ocorrer em final de sílaba, embora ocorra em outros dialetos;
- g) violação de formas dicionarizadas, em que o autor enquadra as grafias de natureza totalmente arbitrárias e nos afirma que somente a consulta a um dicionário ou a familiaridade com a palavra podem resolver a questão da grafia. Os casos relacionados a esse problema são de dois tipos: duas formas existem, mas cada uma remete a conceito diferente, como ‘cesta’ e ‘sexta’; uma forma existe, embora a outra pudesse ser possível, como em ‘gelo’ (‘jelo’);
- h) violação, na escrita, de sequências de palavras, que se referem aos “casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita”, como em ‘opatu’ para ‘o pato’;
- i) outros casos, categoria aberta, que inclui, por exemplo, casos de hipercorreção ou casos acidentais.

Lemle (2007), por sua vez, apresenta as capacidades necessárias para que o processo de alfabetização ocorra de forma a ajudar o aluno a compreender a relação entre as letras e os sons da fala. Como primeira capacidade, propõe: “o que a criança precisa saber é o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página em branco. Esse conhecimento não é

tão simples quanto parece a quem já o incorporou há muitos anos ao seu saber” (LEMLE, 2007, p. 8). Isso significa que a criança precisa compreender as relações simbólicas entre dois objetos, no caso, entre letras e sons da fala.

Nesse processo, é preciso, também, como segunda capacidade, esclarecer que as letras representam os sons da fala e que o aprendiz precisa discriminar as formas das letras. A capacidade para distingui-las exige refinamento da percepção, sendo necessário trabalho/exercício para ajudar a criança a fazer a distinção entre as letras do alfabeto.

Aponta, ainda, como terceira capacidade, a conscientização da percepção auditiva, afirmando que a criança precisa desenvolver a capacidade de fazer uma associação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto, enxergar as distinções entre as letras e ter consciência dos sons da fala com suas distinções, de forma que possa escolher a letra certa para simbolizar o som certo. Além disso, é fundamental que o aluno compreenda o conceito de palavra, sabendo isolar, ao falar, essas unidades, pois são elas que deverão ser escritas entre espaços em branco. Também, cabe reconhecer a sentença, iniciada por letra maiúscula e finalizada por sinal de pontuação. Finalmente, também se torna necessária, em relação ao nosso sistema de escrita, a compreensão da organização espacial da página, isto é, que escrevemos da esquerda para a direita, de cima para baixo na página (LEMLE, 2007).

Nessa discussão, é importante aprofundar as relações que podem ser estabelecidas entre sons e letras. Segundo Lemle (2007, p. 160), “todo sistema alfabético de escrita tem essa característica essencial: os segmentos gráficos representam segmentos de sons da fala”. Embora ideal, a relação entre som e letra não é biunívoca, ou seja, não há somente a relação de um som para uma letra ou uma letra para um som. Isso porque há casos em que uma letra aparece representando diferentes sons, segundo a posição, outros em que um mesmo som é representado por diferentes letras, segundo a posição e, ainda, letras que representam fones idênticos, em contextos idênticos.

Nesse sentido, Lemle (2007) destaca os três tipos de relação entre sons da fala e letras do alfabeto, sugerindo a gradação nesses tipos de relação no ensino inicial da escrita:

- a) relação de um para um: cada letra com seu som, cada som com sua letra, como o fonema /v/ e a letra ‘v’;
- b) relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição: uma letra com um som numa dada posição, isto é, uma letra podendo representar sons diferentes conforme posição que ocupa na palavra, como a letra ‘s’ podendo se realizar, por exemplo, como [s] em ‘sala’ e [z] em ‘casa’; cada som com uma

letra numa dada posição, ou seja, um mesmo som ser representado por várias letras, como, por exemplo, [i] como a letra ‘i’ em posição acentuada (‘pino’) e como a letra ‘e’ em posição átona final de palavra (‘morte’);

- c) relações de concorrência: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição, como, por exemplo, [z] intervocálico: letra ‘s’, como em ‘mesa’; letra ‘z’, como em ‘certeza’, e letra ‘x’, como em ‘exemplo’.

A autora chama a atenção para a questão entre a variação dialetal e as arbitrariedades nas relações entre sons e letras, no “entendimento de que as partes do sistema da convenção ortográfica que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto” (LEMLE, 2007, p. 34). Ressalta, ainda, que é essencial o conhecimento das regularidades associadas à morfologia das palavras para minorar o problema das escolhas arbitrárias entre letras concorrentes.

Com base nessas relações, a autora avalia as falhas de escrita, classificando-as em três tipos:

- a) falhas de primeira ordem: o aluno ainda se encontra no domínio das capacidades prévias da alfabetização. Por isso, apresenta leitura lenta, com soletração de cada sílaba, falhas na escrita, na relação letra e som, em que, por exemplo, pode repetir letras (‘ppai’ para ‘pai’), omitir (‘trs’ em vez de ‘três’) ou trocar a ordem das letras (‘parto’ no lugar de ‘prato’);
- b) falhas de segunda ordem, em que o aprendiz, estando na etapa monogâmica, ignora particularidades na distribuição da relação entre sons e letras, apresentado a escrita como uma transcrição fonética da fala, como em ‘matu’ para ‘mato’;
- c) falhas de terceira ordem, basicamente trocas entre letras concorrentes, como ‘açado’ em vez de ‘assado’.

Cagliari (2009) nos mostra a importância de analisarmos corretamente os textos espontâneos produzidos pelos alunos, que aplicam um conjunto de regras que acabam por revelar usos possíveis do sistema de escrita da língua portuguesa. Segundo o autor,

essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala (CAGLIARI, 2009, p. 120).

O autor propõe uma análise dos ‘erros’ que podem ser assim classificados:

- a) transcrição fonética, em que o aluno transcreve, na escrita, a própria fala, quando, por exemplo, não escreve o ‘r’ pelo fato de não existir som correspondente na fala: ‘mulhe’ para ‘mulher’, ou escreve ‘li’ em vez de ‘lh’, por dizer [li] e não [λ], como em ‘coelio’ para ‘coelho’;
- b) uso indevido de letras, caracterizado pela escolha de uma letra possível para representar um som quando a ortografia usa outra letra, como, por exemplo, em ‘susego’ para ‘sossego’, ‘caro’ para ‘carro’ e ‘coando’ para ‘quando’;
- c) hipercorreção, que ocorre quando já se conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e se sabe que a pronúncia é diferente, mas se acaba generalizando a forma de escrever, como nos casos em que, por exemplo, há várias palavras terminadas em ‘e’, mas que são pronunciadas com ‘i’; o aluno acaba escrevendo todas as palavras com ‘e’, como em ‘lapes’ para ‘lápiz’;
- d) modificação da estrutura segmental das palavras, que ocorre quando o aluno ainda não domina bem o uso de certas letras e escreve trocando letras, como em ‘bida’ para ‘vida’, suprimindo ou acrescentando letras, como em ‘macao’ para ‘macaco’ e ‘sosato’ para ‘susto’, respectivamente;
- e) juntura intervocabular e segmentação, quando o aluno junta as palavras, como em ‘jalicotei’ para ‘já lhe contei’, ou segmenta indevidamente, como em ‘a fundou’ para ‘afundou’, uma vez que baseia na análise que faz da fala;
- f) forma morfológica diferente, que se verifica quando o aluno escreve baseado na variação dialetal diferente da forma ortográfica, como em ‘ni um’ para ‘em um’ ou ‘num’;
- g) forma estranha de traçar as letras, ocasionada por dificuldades de utilizar a escrita cursiva, isto é, embora possamos considerar troca de letras, o que ocorre na verdade é uma má interpretação da escrita, como quando o aluno escreve ‘sabe’, mas, pelo jeito que escreve, dá a entender a quem lê que foi escrito ‘save’;
- h) uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, quando, por exemplo, os alunos, aprendendo que devem escrever os nomes próprios com letras maiúsculas, passam a escrever os pronomes pessoais também com letras maiúsculas, como em ‘Eu’;

- i) erros de uso de acentos gráficos, que provêm, por exemplo, da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento, como em ‘vó’ para ‘vou’;
- j) sinais de pontuação, na medida em que, geralmente não ensinados nos primeiros anos de alfabetização, não aparecem nos textos espontâneos dos alunos, ou são utilizados indevidamente, como, por exemplo, para isolar palavras, ‘Era. Uma. Vez.’ para ‘Era uma vez’;
- k) problemas sintáticos, como, por exemplo, problemas de concordância, de regência, que denotam, muitas vezes, modos de falar dialetais diferentes da ortografia padrão, como em ‘eles viu outro urubu’ para ‘eles viram outro urubu’.

Por outro lado, o autor destaca, também, os acertos, quando, por exemplo, os alunos apresentam pouco ou nenhuma dificuldade com a segmentação, reconhecem as formas das palavras, usam os recursos sintáticos adequadamente, acentuam, mesmo que em determinados contextos, as palavras de forma correta, mas que, em geral, ocorrências que não são consideradas pelo professor, porque leva em conta apenas o erro; lamentavelmente, não compreende o processo.

Cabe ao professor fazer levantamento dos ‘erros’ que aparecem nos textos dos alunos e, a partir disso, propor atividades adequadas, observando que os erros não são dificuldades insuperáveis nem representam falta de capacidade das crianças, e nem os acertos são obras do acaso. Tudo pertence a um processo de aprendizagem da escrita e revela a reflexão que o aluno põe na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda (CAGLIARI, 2009).

Ainda, a respeito dos ‘erros’, Barros (1540) nos permite perceber quão antigos são os chamados ‘desvios da norma culta da escrita da língua’, os quais aparecem nos textos dos alunos na atualidade, constituindo-se como marcas da oralidade na escrita, baseadas nos recursos fonológicos de que o aprendiz lança mão na construção de hipóteses sobre a relação entre o oral e o escrito. Estamos nos referindo aqui à obra “Gramática”, de João de Barros, segunda gramática da língua portuguesa, na qual se encontram palavras com a escrita fonética (algûas, pág. 15; exêplo, pág. 15; côhecer, pág. 18; dizêdo, pág. 19, em que as consoantes ‘m’ e ‘n’ são suprimidas e somente a vogal, com o acento gráfico, indica a nasalização). Há a juntura intervocabular (aque, pág. 21; aquém, pág. 29; Ebê, pág. 30; denoite, pág. 32, em que se percebe a juntura das palavras seguindo critérios da fala). Outro ‘desvio’ é o uso indevido de letras (declinaçam, pág. 16; cinco, pág. 18; vindoiro, pág.23, em que é feita a escolha de uma letra entre outras que representam o mesmo som). Assim como essas, há outras

ocorrências abundantes na obra, atestando o caráter de dinamicidade inerente a qualquer língua em uso, falada e/ou escrita, o que mostra as diferenças no conceito de padrão e não padrão em cada época.

Por sua vez, Marcuschi (2001), na abordagem em sala das relações entre fala e escrita, demonstra o processo de transformação de produções orais para produções escritas, sugerindo, para tanto, a retextualização. Para esse linguista, as transformações ocorrem automaticamente, no uso da língua pelos usuários, sem que se deem conta das complexidades das operações, considerando essas transformações como atividades necessárias para a produção de textos porque, mesmo sendo a fala e a escrita partes de um mesmo sistema linguístico, há particularidades tanto na modalidade oral quanto na escrita.

A retextualização é um “processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 46). Não se configura, no entanto, como uma simples ou uma mera transposição de uma modalidade considerada descontrolada ou caótica (a fala) para outra vista como controlada ou bem-formada (a escrita), não se constituindo, ainda, no nível cognitivo, de passar de um suposto pensamento concreto para um também suposto pensamento abstrato.

Com base nisso, Marcuschi (2001) apresenta quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Nesta pesquisa, utilizamos duas dessas possibilidades: a da fala para a escrita e a da escrita para a escrita, detalhadas no capítulo 4, Proposta de Intervenção, e a Análise dos Resultados, na seção 5.



## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Com base nos pressupostos teóricos discutidos na seção 3 e que embasam as reflexões sobre as relações entre oralidade e escrita, detalhamos os instrumentos e passos para a coleta de dados e a elaboração de nossa proposta de intervenção, pautando-nos pelas orientações da pesquisa-ação e da pesquisa etnográfica.

### 4.1 Pesquisa-ação e pesquisa etnográfica

Considerando a realidade de uma pesquisa que permita conhecer o contexto da sala de aula, em que o professor realiza estudo em meio às ações do seu ofício, é necessário analisar como acontece a interação entre sujeitos e práticas sociais de uso da linguagem. Diante disso, ancorando-se nos pressupostos teóricos selecionados, na abordagem de procedimentos em sala, da fonética, da fonologia e da sociolinguística, este trabalho foi desenvolvido de acordo com os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, que apresenta potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas e aprimorar as já existentes, produzindo conhecimento novo ou nestas ancorando. Além disso, a pesquisa-ação propicia a transformação do próprio cenário no qual é realizada e pode melhorar as atividades didáticas.

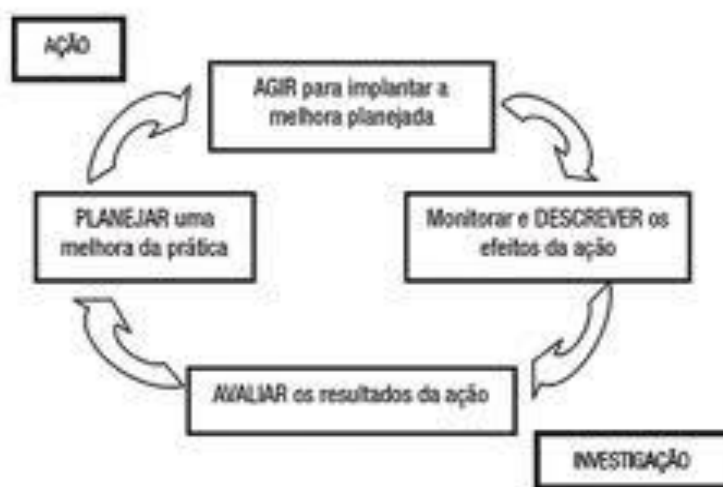
No campo educacional, a pesquisa-ação é bastante enfatizada, devido à relevância de seu caráter pedagógico: os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, deles se apropriam e ressignificam sua prática, assumindo novos compromissos de cunho crítico compatíveis com a realidade em que atuam. Nesse tipo de pesquisa, a prática é compreendida como práxis na qual tanto pesquisador como pesquisados estão diretamente envolvidos em uma perspectiva de mudança.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação educacional é instrumento de desenvolvimento que permite a professores e pesquisadores aprimorar o processo de ensino e, em decorrência, a aprendizagem dos alunos. Conforme Franco (2005), esse tipo de pesquisa propõe um mergulho na práxis social, foco de análise, motivando um novo olhar sobre as perspectivas latentes, os fatores subjacentes à realidade, os eventos que sustentam as práticas, para que, assim, as mudanças sejam consideradas e geridas no coletivo.

Crítica e dialética, a pesquisa-ação leva em conta os sujeitos envolvidos, não apenas enquanto objeto de pesquisa e análise, mas como elementos constitutivos da própria construção da metodologia investigativa da pesquisa (FRANCO, 2005).

Esse tipo de pesquisa é desenvolvido, de modo geral, seguindo um ciclo, que pode ser resumido conforme a Figura 3:

Figura 3 – Ilustração do ciclo básico da pesquisa-ação



Fonte: TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 446, set./dez. 2005.

Como se pode perceber, a pesquisa-ação parte da identificação do problema, segue-se o planejamento de uma solução, sua implementação, monitoração e análise, objetivando melhorar a prática. Para tanto, alguns princípios, conforme Franco (2005), devem reger o desenvolvimento da pesquisa-ação na prática educativa:

- a) constituir-se em ação conjunta entre pesquisador e pesquisados;
- b) realizar-se nos ambientes em que as próprias práticas acontecem;
- c) processar-se de forma a permitir a autonomia e a autoformação dos sujeitos envolvidos;
- d) desenvolver procedimentos analíticos sobre a realidade;
- e) potencializar, no coletivo, a sistematização de referências contínuas e evolutivas, para apreensão dos significados já construídos e que estão em construção;
- f) atuar na superação de fatores complicadores, como opressão e alienação;

- g) ressignificar as compreensões do grupo na dimensão sócio-histórica;
- h) proporcionar o desenvolvimento cultural de todos os envolvidos.

Dentro dessa concepção, é necessário empreender uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica para promover a reflexão. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 49):

o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ o dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam.

Segundo Lima e outros (1996, p. 25), a pesquisa etnográfica constitui “uma metodologia propícia para descobrir a maneira de viver e as experiências das pessoas – a sua visão do mundo, os sentimentos, ritos, padrões, significados, atitudes, comportamentos e ações”, contribuindo para a análise da realidade sob uma perspectiva cultural. Especificamente para esta pesquisa, por meio do questionário aplicado, procuramos detectar e analisar as práticas de letramento dos alunos e, subsequentemente, investigar as relações da influência da oralidade na escrita.

Dessa forma, no processo educacional, a compreensão dos fenômenos linguísticos relacionados às influências da oralidade na escrita representa uma tentativa de encontrar respostas para problemas que afetam as práticas pedagógicas em salas de aula. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 80):

[...] as formas linguísticas interessam à pesquisa na medida em que permitem identificar, nos eventos em sala de aula, especialmente a compreensão que os alunos atingem, situando o contexto social da cognição, onde a fala é o elo entre o cognitivo e o social. Para aprender, os alunos se baseiam no que já sabem, conferindo significado ao que professor lhes apresenta. O discurso da sala de aula permite ao pesquisador refletir sobre os processos que os alunos usam para relacionar o novo conhecimento ao conhecimento que já detém.

Com base, então, na pesquisa-ação e na pesquisa etnográfica, foi aplicado questionário (ANEXO I), com o intuito de se entender a realidade etnográfica, cultural e social dos alunos e sua relação com as interferências da oralidade na escrita, conforme discutimos no capítulo 2.

A partir dos resultados do questionário, percebemos a necessidade de aplicar atividades para se ampliar o estudo sobre as marcas da oralidade na escrita, para que, procedendo-se à identificação dos ‘erros’ cometidos pelos alunos e a explicação das hipóteses construídas, quando cometem esses ‘erros’, pudéssemos obter subsídios para desenvolver a ação pedagógica a fim de saná-los.

Assim, tendo como objetivos intervir nas dificuldades apresentadas pelos alunos falantes de variedade(s) diversa(s) à da escrita padrão, e compreender as hipóteses construídas, no confronto do oral com o escrito, esta pesquisa adotou como metodologia a análise de ‘erros’ na escrita da variedade padrão, por meio de três atividades com gêneros textuais diferentes (bilhete, comentário e fábula), aplicadas em momentos diferentes e descritas a seguir:

- a) Produzir um bilhete para um colega da turma, convidando-o para passar um fim de semana em sua casa;
- b) Fazer um comentário sobre um filme assistido pela turma;
- c) Produzir uma fábula, conforme o entendimento do aluno, depois de um estudo sobre esse gênero desenvolvido com a turma anteriormente.

Em todos esses momentos de produção, os alunos tiveram a oportunidade de rever sua escrita, sem a interveniência do professor no que tange aos desvios da variedade escrita culta, uma vez que o objetivo era a coleta de textos produzidos em situações consideradas espontâneas e naturais para a formação de um *corpus* inicial para diagnóstico das interferências da oralidade na escrita do português padrão, embora essas produções tenham, naturalmente, sido marcadas por certa artificialidade, dado que os textos não foram produzidos em situação real de uso e circulação dos gêneros.

Os 17 alunos participantes desta pesquisa, em 2014, foram aleatoriamente codificados de 01 a 17, para manter o anonimato. No Anexo II deste trabalho, encontram-se sete textos, escolhidos, aleatoriamente, para ilustração dos ‘erros’ apresentados.

Para início das atividades, foi feito o registro na Plataforma Brasil, número do parecer: 1.113.096 de 19/06/2015, seguindo todos os procedimentos exigidos pelo Conselho de Ética, para a realização de pesquisa envolvendo seres humanos: assinatura de Termo de Concordância pela direção da escola, de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelos alunos, de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação pelos responsáveis dos alunos e, finalmente, de Termo de Compromisso pelo pesquisador e por sua orientadora. Esses documentos encontram-se com o pesquisador, em disponibilidade para consulta.

A partir desses procedimentos e com base nos pressupostos teóricos, os ‘erros’ detectados nas produções escritas foram classificados; apresentamos sua classificação, na próxima subseção.

## 4.2 Análise dos 'erros'

Com base em Cagliari (2009) e Oliveira (2009), foram elaborados os critérios para a análise dos 'erros', os quais são apresentados nas Tabelas de 1 a 3, divididos, primeiramente, em dois grupos: a) 'erros' que decorrem da influência da fala (variedade do aluno) na escrita e b) 'erros' decorrentes da falta de conhecimento sobre as convenções do sistema de escrita.

Tabela 1 – Classificação geral dos 'erros'

NATUREZA DO 'ERRO'	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	%	TOTAL
influência da fala (variedade do aluno) na escrita	319	48	<b>665</b>
falta de conhecimento das convenções do sistema de escrita	346	52	

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Tabela 2 – 'Erros' decorrentes da falta de conhecimento das convenções de escrita

Fenômeno Linguístico	Exemplos	Ocorrências
uso indevido de letras (escolha de uma letra possível quando a ortografia usa outra letra)	'prinsezinha' para 'princesinha' (Informante 01)	120
hipercorreção	'jogol' por 'jogou' (Informante 05)	59
segmentação (troca, supressão, acréscimo ou inversão de letras)	'irmans' para 'irmãs' (Informante 07)	29
forma estranha de traçar as letras	-	-
violação de regras invariantes que controlam a representação de alguns sons (casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e são regidos por regras)	'querido' para querido (Informante 05)	3
escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado	'anica' para amiga (Informante 05)	52
uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	'josê' para 'José' (Informante 10)	31
acentos gráficos	'fatima' para 'Fátima' (Informante 05)	25
escrita trocada com correspondência trocada pela mudança de som	'focu' para 'fogo' (Informante 11)	27

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Tabela 3 – ‘Erros’ decorrentes da influência da fala (variedade do aluno) na escrita  
(Continua)

Fenômeno Linguístico	Exemplos	Ocorrências
eliminação da marcação de plural redundante	‘seus brinquedo’ para ‘seus brinquedos’ (Informante 05)	5
rotacismo	‘arnoso’ para ‘almoço’ (Informante 07)	1
escrita o para a	‘sabreviveu’ para ‘sobreviveu’ (Informante 01)	1
escrita i para e	‘esti’ para ‘este’ (Informante 07)	51
escrita de e para a ou i	‘destanciar’ para ‘distanciar’ (Informante 04)	4
escrita de u para o	‘preucupados’ para ‘preocupados’ (Informante 02)	26
escrita de oi para ou	‘troixe’ para ‘trouxe’ (Informante 04)	1
escrita de u para l	‘resouveu’ para ‘resolveu’ (Informante 04)	23
escrita de um para am	‘vierum’ para ‘vieram’ (Informante 03)	1
escrita de o para u	‘dificolidade’ para ‘dificuldade’ (Informante 16)	2
metátese	‘preda’ para ‘pedra’ (Informante 10)	4
apagamento de /r/ e de /s/ em final de sílaba ou final de palavra	‘potas’ para ‘portas’ (Informante 05) ‘deixa’ para ‘deixar’ (Informante 06)	44
apagamento de /r/ em encontro consonantal	‘gaum’ para ‘grão’ (Informante 10)	5
desnasalização de /r/	‘mia’ para ‘minha’ (Informante 06)	8
acréscimo de consoante ou vogal	‘nerve’ para ‘neve’ (Informante 10) ‘rapazi’ para ‘rapaz’ (Informante 14)	3
ditongação	‘boua’ para ‘boa’ (Informante 08)	4
apagamento do /l/	‘fime’ para ‘filme’ (Informante 08)	6
deslateralização de /λ/	‘biete’ para ‘bilhete’ (Informante 05)	11
deslateralização de /l/	‘geio’ para ‘gelo’ (Informante 03)	2
monotongação	‘beja’ para ‘beijar’ (Informante 06)	32
transformação de /s/ em /k/	‘trupicou’ para ‘tropeçou’ (Informante 13)	4
transformação de /r/ em /m/	‘quisvim’ para ‘quis vir’ (Informante 11)	1
redução do gerúndio	‘correno’ para ‘correndo’ (Informante 02)	7
nasalização de vogal	‘ingual’ para ‘igual’ (Informante 08)	10

Tabela 3 – ‘Erros’ decorrentes da influência da fala (variedade do aluno) na escrita  
(Conclusão)

desnasalização de vogal	‘viaje’ para ‘viagem’ (Informante 10)	34
juntura	‘pragenti’ para ‘para a gente’ (Informante 05)	12
outros tipos de redução (início, meio ou fim da palavra)	‘tava’ para ‘estava’ (Informante 01) ‘tamem’ para ‘também’ (Informante 07)	15

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Além desses ‘erros’, pudemos encontrar, em trechos das produções que serviram de base para as tabelas anteriores, estes “erros”:

a) repetição, como em:

Frozem uma aventura congelante

Eu assisti um filme sobre **Elza** e **Ana**, **Elza** tinha poderes de fazer gelo, um dia **Elza** e **Ana** estava bricado e **Elza** fazendo nerve e **Elza** acertou uma poder em **Ana** e ela desmaiou **Elza** chamou ospais eles foram atras dos dois que falou **Ana** vai fica boa mas **Elza** tem que contola os seus poderes... (Informante 10)

b) uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala, como em:

Frozem uma aventura congelate

Era uma vez uma Histôriar muito boa tia duas menina brincando no frio e uma dela tem poder de brinca no frio e **ai** a irmãa dela jogol um gelo e a outra irmãa dela caio **ai** a irmãa dela cogelou a cabeça e quaze morreu e os pai dela resolveu não deixa nige sabe que ela tinha poder e tracol as janela e as potas e **ai** não deixou Níger sai... (Informante 05)

c) usos dos sinais de pontuação, como em:

NOVA Fatima 08/04/2014  
Querido anigo danill  
Estou escreveno um Biete  
Pra chanar ose pra pasar  
O fin da semana no minha caza  
Traz seus brinquedo pragente  
Brincar nuito  
Um aBracu  
(Informante 05)

Analisando as Tabelas 1, 2 e 3, pudemos perceber que o índice de ‘erros’ decorrentes da influência, na escrita, da variedade que o aluno fala, é quase idêntico ao índice de ‘erros’ provenientes e decorrentes do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita padrão. Acrescendo-se esses dados ao fato de que os alunos participam de poucos

eventos de letramento, torna-se fundamental desenvolver uma proposta de intervenção que, de um lado, possa ampliar as práticas de leitura e escrita e, de outro, trabalhe, sistematicamente, os ‘erros’ encontrados e analisados anteriormente nesta pesquisa. A seguir, apresentamos as orientações que embasaram nossas reflexões para delinear uma proposta de intervenção.

### 4.3 Sequência didática e o ensino de gêneros textuais

Ao serem exploradas as possibilidades da pesquisa-ação no entendimento das relações entre oralidade e apropriação da escrita do português padrão, por meio das teorias fonético-fonológica e sociolinguística, esta pesquisa utilizou, como instrumento de intervenção, um roteiro de atividades inspirado nos apontamentos sobre estruturação do recurso da sequência didática, embora ela não constitua nosso foco metodológico.

Conforme postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Esse procedimento surgiu com a necessidade do ensino da expressão oral e escrita, com a experiência de interação, a partir da linguagem em contextos escolares e extraescolares, na medida em que o ensino da língua materna, centrado na análise e construção de frases isoladas, já não é suficiente para desenvolver a competência comunicativa, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

no processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN, 1998, p. 32).

Deslocar o ensino da língua da montagem e desmontagem de palavras e sentenças para o processo de interação social constitui um dos desafios da escola na contemporaneidade. Nesse sentido, o tratamento dos diversos gêneros textuais, em sala de aula, tem sido uma possibilidade para uma abordagem diferenciada e eficiente da língua portuguesa.

Segundo Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros são

textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] são entidades empíricas em situações



comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

Diante desses postulados de Marcuschi, fazemos um questionamento: Como, então, abordar em sala, os gêneros textuais?

Acreditamos que os princípios das sequências didáticas podem ser um dos procedimentos produtivos para o cumprimento dessa função, pois, como elencam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81-82), permitem “o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado”; propõem “uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória”; centram-se “nas dimensões textuais da expressão oral e escrita”; oferecem “um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais, os alunos possam inspirar-se para suas produções”; estabelecem de forma “modular, para permitir uma diferenciação do ensino” e, finalmente, podem “favorecer a elaboração de projetos de classe”.

A opção pelo trabalho baseado nos gêneros de textos justifica-se pelo fato de, nas situações de comunicação, no dia a dia, as pessoas produzirem e compreenderem diversas sequências que se organizam mais ou menos de forma estável, em textos de gêneros diversos que vão sendo criados de acordo com as necessidades imediatas de comunicação, ou seja, quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o locutor possua sobre o assunto, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, e, assim, os discursos vão se materializando nos textos e compondo, de acordo com as características, os gêneros que circulam socialmente.

Com base nisso, uma sequência didática se estrutura a partir de uma seção de abertura, em que a situação de estudo é apresentada com a descrição detalhada da tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar. Nessa etapa, realiza-se uma produção inicial ou diagnóstica a fim de avaliar as capacidades já desenvolvidas e fazer o planejamento de atividades necessárias para a superação das dificuldades detectadas.

Após essa etapa, o trabalho se concentra nos módulos constituídos de várias atividades sistemáticas e progressivas que permitirão aos alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero em estudo. O número de módulos varia de acordo com o gênero e com os conhecimentos prévios que os alunos já possuem sobre ele.

Na produção final, os alunos põem em prática os conhecimentos construídos e o professor avalia os progressos alcançados.

Adotar esse procedimento criado a partir do contexto das escolas de Genebra, a princípio, pode parecer mais uma importação de metodologias utilizadas em países que apresentam uma realidade educacional muito diferente da do Brasil, mas essa condução metodológica está fundamentada em teóricos como Bronckart (1999) e Vygotsky (1998), que ofereceram direcionamentos para a mudança de concepções de educadores em vários países do mundo, inclusive o Brasil.

Porém, adotar esse modelo em instituições brasileiras exige adaptação à realidade própria de cada escola. Por isso, no trabalho que ora sugerimos, para abordar em sala de aula as relações entre oralidade e escrita, elaboramos atividades que visam analisar a língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, em seus usos culturais mais autênticos, fugindo da criação de gêneros que circulam apenas no âmbito escolar. Para tanto, tomamos como sistematização o gênero ‘carta do leitor’, a partir do qual um roteiro de atividades foi elaborado, num processo que envolve os três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção oral e escrita.

Segundo Bezerra (2010, p. 226), “a carta do leitor é um texto divulgado em revistas, a respeito de notícias ou reportagens publicadas nesse veículo de comunicação, ou solicitações feitas pelos leitores”. Pelas características que apresenta, como escrita em registro formal ou semiformal, diversas sequências textuais, com o predomínio da argumentativa e referência a fatos recentes da sociedade, constitui, segundo a mesma autora, uma forma concreta de uso da leitura/escrita com função social.

Esse gênero, além de recomendado pelos PCN (1998), juntamente com outros pertinentes à imprensa, permite um trabalho produtivo com a leitura e a escrita, pois os alunos já têm contato com o gênero abordado e podem se posicionar em relação a ele. É uma ótima oportunidade, também, para o trabalho de reescrita do texto, uma vez que, até a etapa final, o texto passa por vários processos com o propósito de atender às normas para publicação.

Bezerra, Biase e Cavalcante (2010, p. 227) afirmam que a carta do leitor permite a interação de forma variada: pode ser utilizada para se fazer um pedido, prestar agradecimento, fazer intimação ou propaganda, exigir informações etc. A carta do leitor, por sua estrutura, pode ser considerada subgênero do gênero maior ‘carta’: a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida. É um gênero do domínio público, aberto, que objetiva divulgar seu conteúdo, permitindo a leitura pública. A seção da revista em que geralmente aparece é comumente denominada carta do leitor, cartas à redação, cartas, painel do leitor, entre outras. Nem toda carta do leitor é publicada, há um processo de triagem e, entre as selecionadas para publicação, pode haver ainda uma edição, ocorrendo a publicação de muitas cartas em

coautoria com jornalistas. Esse fato pode auxiliar a análise crítica desses textos, na medida em que se poderia discutir se houve (em que trechos e enunciados) ou não interferência daqueles jornalistas que editam os textos na redação de jornais e revistas.

Diante do exposto, o trabalho de leitura, escrita e reescrita de textos do gênero carta do leitor tem como objetivo repensar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, dando outra dimensão à produção textual escolar, preparando os alunos para a interação social através da língua e não, simplesmente, obrigando-os a memorizar regras da gramática normativa, ou escrevendo redações cuja única finalidade é a leitura para correção dos ‘erros’, como ainda acontece em muitas escolas do país. Como afirmam Bezerra, Biase e Cavalcante (2010, p. 231):

para evitar que os textos, ao transformarem-se em objeto didático, percam sua força comunicativa e restrinjam-se apenas a seus aspectos estruturais ou formais, é importante que as aulas de português sejam planejadas para alcançar objetivos mais amplos, que extrapolem a sala de aula, talvez a escola.

É sob essa perspectiva que a proposta de um roteiro de atividades para leitura e produção de textos do gênero carta do leitor desponta como uma experiência potencializadora para a leitura e escrita com função social. A escrita e reescrita, na perspectiva desse processo, favorece a reflexão, por meio de atividades metalinguísticas e epilinguísticas do processo de adequação do gênero ao seu suporte revista e às condições de produção e circulação, permitindo, conseqüentemente, ao aluno perceber e entender as relações que podem se estabelecer entre oralidade e escrita, e porque elas ocorrem.

Para tanto, apresentamos o roteiro de atividades, instrumento escolhido como forma de intervir no processo de apropriação do sistema de escrita dos alunos e analisar o desenvolvimento de habilidades de escrita do português culto, por meio da familiarização, leitura e produção de textos do gênero carta do leitor. Essas atividades foram desenvolvidas a partir da exploração de exemplares da revista *Ciência Hoje das Crianças* (ANEXO III), na tentativa de compreender as hipóteses formuladas pelos alunos, ao utilizarem a escrita para a interação, através desse gênero textual.

#### *4.3.1 Proposta de Intervenção: Roteiro de Atividades*

## O contexto da pesquisa e as implicações do suporte

**Ação:** Apresentação do projeto e da revista *Ciências Hoje das Crianças*.

**Duração:** 2 aulas de 50 min.

**Objetivos a serem alcançados pelo aluno:** Ouvir e ler texto informativo sobre a pesquisa e, com as informações, entender sua relevância. Listar, nas atividades as funções sociocomunicativas (informação, conhecimento, formação de opinião, entretenimento) do suporte revista e de suas seções e colunas. Usar a capa e o índice da revista para identificar, na edição, textos de diferentes gêneros.

**Metodologia:** Aula expositiva dialogada para apresentação do projeto e da revista, seguindo as seguintes etapas:

- 1 – detalhamento do projeto a ser desenvolvido;
- 2 – motivação para participação nas atividades;
- 3 – apresentação da revista: exploração dos elementos da capa, do público-alvo, do objetivo da publicação, dos conteúdos ou assuntos abordados; análise do índice;
- 4 – manuseio da revista.

**Recursos:** 20 exemplares da revista *Ciências Hoje das Crianças* (edições de março e abril de 2015).

## Modulo 2

### O gênero ‘ carta do leitor’

**Ação:** Leitura do gênero ‘carta do leitor’ e levantamento de características. Discussão aberta.

**Duração:** 2 aulas de 50 min.

**Objetivos:** Comprovar o que é o gênero ‘carta do leitor’ a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção. Relacionar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por um texto a seu contexto de produção, de circulação e de recepção. Apontar o objetivo da interação textual, os suportes de circulação, o lugar social do produtor, o contexto histórico, o destinatário previsto (entre outros aspectos a serem explorados).

**Metodologia:** Aula expositiva dialogada e aplicação de estudo dirigido, de acordo com as seguintes etapas:

- 1 – localização do gênero ‘carta do leitor’ nas edições da revista;
- 2 – leitura para familiarização com o gênero;
- 3 – levantamento das características por meio da aplicação de estudo dirigido.

**Recursos:** 20 exemplares da revista *Ciências Hoje das Crianças* (edições de março e abril de 2015).

### Estudo Dirigido

Escola Estadual Vicente José Ferreira

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Orando Antônio da Costa Filho

Aluno(a) \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

- 1 – Escolha uma carta do leitor publicada na revista *Ciências Hoje das Crianças* e identifique:

Edição da revista	
Autor da carta	
Título da matéria ou assunto	
Opinião e, se for o caso, os argumentos utilizados para defendê-la	

- 2 – Em relação à carta selecionada, você compartilha ou não do comentário feito? Justifique sua resposta.

---



---



---



---



---



---



---

### Módulo 3

#### Produção de comentários orais

**Ação:** Leitura dos textos das edições da revista e produção de comentários orais.

**Duração:** 2 aulas de 50 min.

**Objetivos:** Produzir textos orais. Usar, na produção de textos orais, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao destinatário e ao objetivo da interação. Empregar, nas situações comunicativas, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero, respeitando a alternância dos turnos de fala que se fizer necessária, assumindo uma atitude respeitosa para com a variedade linguística do interlocutor e reconhecendo a variedade linguística do interlocutor como parte integrante de sua identidade.

**Metodologia:** Os alunos lerão os textos das edições da revista e farão comentários, orientando-se pelo formato de uma carta do leitor: título do comentário, comentário, nome, escola, lugar. O professor, mediador, organizará os turnos de fala. A aula será gravada. O módulo será desenvolvido com a seguinte sequência:

- 1 – distribuição das revistas aos alunos para leitura;
- 2 – escolha e leitura dos textos;
- 3 – produção de comentários orais.

**Recursos:** 20 exemplares da revista *Ciências Hoje das Crianças* (edições de março e abril de 2015), focalizando os modelos do gênero ‘carta do leitor’; filmadora.

## Módulo 4

### Produção do gênero ‘carta do leitor’

**Ação:** Produção de cartas do leitor destinadas à revista *Ciência Hoje das Crianças*.

**Duração:** 2 aulas de 50 min.

**Objetivos:** Produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção. Retextualizar, produtiva e autonomamente, comentários orais em comentários escritos. Selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações (de gênero, suporte, destinatário, objetivo da interação...) previamente estabelecidas. Fazer a síntese de informações de um texto, em função de determinada solicitação.

**Metodologia:** Oficina de produção do gênero carta do leitor, considerando:

- 1 – audição pelos alunos dos comentários gravados;
- 2 – retextualização do comentário oral sob a forma escrita de ‘carta do leitor’.

**Recursos:** 20 exemplares da revista *Ciência Hoje das Crianças* (edições de março e abril de 2015), focalizando a seção “Cartas”; dicionários.

## Módulo 5

### **Marcas de oralidade em textos escritos e desvios das convenções da escrita**

**Ação:** Análise de marcas da oralidade e dos desvios das convenções de escrita presentes nas cartas produzidas pelos alunos.

**Duração:** 4 aulas de 50 min.

**Objetivos:** Apontar semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita, quanto às condições de produção, aos usos, às funções sociais e estratégias de textualização. Listar funções da fala e da escrita. Usar as convenções da língua escrita produtiva e autonomamente, apontando as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.

**Metodologia:** Com base nos fenômenos linguísticos detectados nas produções dos alunos e, ainda, considerando aqueles que foram levantados nas produções anteriores, conforme as tabelas 1, 2 e 3, o professor organizará as atividades que permitam aos alunos refletir sobre usos falados e escritos, relacionando marcas de oralidade aos códigos convencionados em sala, utilizando, para tanto, de consulta ao dicionário, de tabela com códigos (marcas de oralidade na escrita e desvios das convenções da escrita), conforme as dificuldades apresentadas, e jogos, como caixinha surpresa (em que o aluno abrirá uma caixa, devendo completar o trecho em branco, que se relaciona a uma dificuldade apresentada) e bingo (em que o professor sorteará palavras e mostrará aos alunos a diferença entre a forma falada e a forma escrita). A aula será assim desenvolvida:

- 1 – detalhamento à turma, pelo professor, de marcas de oralidade e desvios das convenções de escrita presentes nas cartas produzidas pelos alunos;
- 2 – definição de códigos;
- 3 – classificação pelos alunos e preenchimento da tabela;
- 4 – realização dos jogos.

**Recursos:** Tabela com códigos (marcas de oralidade na escrita e desvios das convenções da escrita); cópias dos textos produzidos pelos alunos; cartolinas; pincéis de diversas cores; dicionários; caixa de papel; cartelas de bingo.

Escola Estadual Vicente José Ferreira

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Orando Antônio da Costa Filho

Aluno(a) \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **TABELA “MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA E DESVIOS DAS CONVENÇÕES DA ESCRITA”**

Nesta tabela, estão dispostas algumas palavras encontradas nas cartas produzidas. Considerando o código relacionado a cada palavra, você, em dupla com um colega, e consultando o dicionário, registre a forma escrita da palavra:

Escrita encontrada nos textos	Código	Escrita padrão

## **Modulo 6**

### **Reescrita das ‘cartas do leitor’**

**Ação:** Revisão/avaliação das cartas produzidas pelos alunos para atender às convenções de escrita e às normas exigidas para publicação.

**Duração:** 2 aulas de 50 min.



**Objetivos:** Redigir, adaptando a variedade linguística e/ou estilística de um texto à situação comunicativa e ao gênero do texto.

**Metodologia:** Atividades em dupla para reescrita de textos. Com base no módulo anterior, as produções escritas dos alunos serão devolvidas para que eles, em duplas, possam revisar os textos, orientando-se por uma tabela a ser preenchida, com auxílio de dicionário (para que os alunos comparem o registro falado ao escrito, assimilando a ortografia oficial) e da “TABELA DE MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA E DESVIOS DAS CONVENÇÕES DA ESCRITA”, de acordo com as seguintes etapas:

- 1 – formação das duplas;
- 2 – devolução dos textos;
- 3 – leitura dos textos;
- 4 – preenchimento da tabela “REVISÃO DE CARTA DO LEITOR”;
- 5 – leitura da tabela elaborada, pelo par;
- 6 – revisão, pelo autor, da carta produzida.

**Recursos:** Tabela com códigos; cartolinas; pincéis de diversas cores; dicionários.

Escola Estadual Vicente José Ferreira

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Orando Antônio da Costa Filho

Aluno(a) Revisor(a) \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Carta do Leitor de: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### TABELA “REVISÃO DE CARTA DO LEITOR”

1. Com base no texto do parceiro/ colega, preencha o quadro abaixo:

a) Objetivo da carta	
b) Edição da revista a que se refere	
c) Matéria da revista a que se refere	

## Módulo 7

### Conclusão do percurso

**Ação:** Revisão final das cartas e postagem nos Correios.

**Duração:** 3 aulas de 50 min.

**Objetivos:** Relacionar oralmente e por escrito a ‘carta do leitor’ às práticas sociais que a requerem. Redigir argumentos que apontem a importância do uso das tecnologias da informação e da comunicação utilizados.

**Metodologia:** Revisão final dos textos e visita à agência dos Correios do Distrito de Nova Fátima. Depois de reverem as cartas, os alunos irão à agência dos Correios na localidade, para que a atividade se torne ainda mais significativa e se transforme em prática social de uso da linguagem. O módulo será desenvolvido de acordo com as etapas:

- 1 – revisão das cartas: cada aluno deverá, sob a mediação do professor, revisar sua carta do leitor, adequando-a para publicação na revista;
- 2 – acesso à página da revista *Ciências Hoje das Crianças* no Facebook;
- 3 – preenchimento do envelope, adotando os procedimentos para postagem;
- 4 – visita à agência dos Correios do Distrito de Nova Fátima, localizada na Praça Nossa Senhora de Fátima, nº 346, para postagem das cartas.
- 5 – avaliação do projeto.

**Recurso:** Dicionário; sala de informática; ficha de avaliação escrita do projeto.

Escola Estadual Vicente José Ferreira

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Orando Antônio da Costa Filho

Aluno(a): \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### AVALIAÇÃO DO PROJETO

Por meio desta atividade, objetivamos obter a sua avaliação sobre o projeto e as atividades que foram desenvolvidas. Sua participação é fundamental!!!

Você considera o projeto desenvolvido:

- Excelente
- Bom
- Razoável
- Péssimo
- Não sei./Não quero opinar.
- Outra resposta: \_\_\_\_\_

Acessar a página da revista *Ciências Hoje das Crianças* no Facebook foi uma atividade:

- Muito interessante, pois me permitiu aprofundar meus conhecimentos e interagir com outros leitores.
- Interessante.
- Pouco interessante.
- Nada interessante.
- Não sei./Não quero opinar.
- Outra resposta: \_\_\_\_\_

Você considera a visita à agência dos Correios de Nova Fátima uma atividade:

- Importante, pois foi uma atividade significativa e real.
- Muito prazerosa.
- Sem importância.
- Desinteressante.
- Não sei./Não quero opinar.
- Outra resposta: \_\_\_\_\_

Você considera a revista *Ciências Hoje das Crianças*:

- Material importante para a leitura.
- Material muito interessante e que contribui para a formação.
- Material de má qualidade.
- Um péssimo material.
- Não sei./Não quero opinar.
- Outra resposta: \_\_\_\_\_

Após a elaboração e a aplicação do 'Roteiro de Atividades', é momento de analisarmos os resultados alcançados, tópico da próxima seção.

## **5 RESULTADOS**

Nesta seção, descrevemos o desenvolvimento das atividades planejadas para os 07 módulos do ‘Roteiro de atividades’, conforme apresentado na ‘Proposta de Intervenção’, no capítulo anterior e, a partir dessa descrição, são analisados os resultados alcançados.

Na subseção seguinte, são detalhadas as ações desenvolvidas em cada módulo, o número de participantes e as reações dos alunos durante a realização das atividades.

### **5.1 Descrição dos Módulos**

As atividades sugeridas no roteiro foram planejadas para os 32 alunos do 7º ano A, no turno vespertino, uma vez que os alunos provenientes do 6º ano A, que não faziam parte da pesquisa no ano de 2014, foram incorporados, em 2015, à turma do 7º ano A e, por isso, acabaram integrando o público-alvo da intervenção, composto, anteriormente, por somente 17 alunos do 6º ano B. Isso foi muito importante para ampliar o foco da intervenção, porque enfatizou a relevância da pesquisa, atingiu um público maior, e ajudou o entendimento dos alunos sobre as questões que envolvem a oralidade e a escrita e as convenções do sistema ortográfico.

Apresentamos, a seguir, a descrição de como os módulos foram desenvolvidos.

#### **Módulo 01 – O contexto da pesquisa e as implicações do suporte (24/04/2015)**

No primeiro módulo, as atividades foram aplicadas para 30 alunos, porque 02 estavam ausentes. Dos alunos presentes, 16 pertenciam ao 6º ano B, universo da pesquisa em 2014, e 14 participavam do projeto pela primeira vez.

Como proposto no ‘Roteiro de Atividades’, iniciamos as ações, explicando sobre o projeto, detalhando os passos a serem seguidos e motivando os alunos a uma participação efetiva em todas as atividades.

Os alunos ficaram entusiasmados com a possibilidade de ter uma carta publicada pela revista e com a chance de interagir com outros leitores. Apresentamos a revista, utilizando os conhecimentos prévios dos alunos sobre seu tipo, público-alvo, assuntos abordados. Fizemos a análise da capa, discorremos sobre os objetivos da publicação, a função do índice e a exploração dos gêneros predominantes.

Após os questionamentos, a argumentação e as colocações dos alunos, nós os convidamos a manusearem a revista, lendo, em grupo, o que despertasse seu interesse e os estimulamos a realizarem comentários, em grupos, sobre o que mais gostaram nos textos que leram.

Durante esse momento de leitura, observamos o encantamento dos alunos com os jogos, os desafios e as ilustrações da revista, principalmente as de animais e paisagens naturais muito abundantes nas edições lidas. Este módulo durou exatamente 2 aulas de 50 minutos, mas os alunos não demonstraram cansaço, envolvendo-se com a leitura e participando, através de comentários, ao longo de todo o trabalho.

## **Módulo 02 – O gênero ‘carta do leitor’ (27/04/2015)**

O módulo 02 foi realizado no dia seguinte, em duas aulas geminadas, de 50 minutos cada, e com a presença de 26 alunos, sendo 13 provenientes do 6º ano B, do ano anterior, e 12 do 6º ano A, que em 2014 não faziam parte da pesquisa.

Depois de rememorar, brevemente, com os alunos o que ocorreu no módulo anterior, reunidos em grupos, eles receberam as revistas, edições de março e abril de 2015 (ANEXO III), e foram motivados a localizar a seção de cartas e proceder à leitura delas. Sugerimos aos alunos que se dispusessem a tal, que fizessem uma leitura para a turma em voz alta de uma carta que lhes tivesse chamado à atenção. Muitos alunos se candidataram à leitura e comentaram suas percepções das cartas, procedimento que foi interessante.

Em seguida, foi realizado o estudo dirigido para levantamento das características do gênero ‘carta do leitor’ cujo objetivo era o de ajudar os alunos na leitura de revistas, através de perguntas para familiarização com esse suporte e obter conhecimento sobre a estrutura da ‘carta do leitor’.

Dos 26 alunos que responderam ao roteiro de estudo, somente 07 não identificaram a edição da revista e 04 não encontraram o título ou o tema da carta. Em relação à opinião ou

argumentos presentes nas cartas, demonstraram mais dificuldades para identificação: 15 alunos não conseguiram identificar a opinião ou os argumentos presentes na carta selecionada. Todos afirmaram corroborar os comentários feitos nas cartas analisadas.

### **Módulo 03 – Produção de comentários orais (30/04/2015)**

As atividades do módulo 03 foram realizadas em duas aulas de 50 minutos, com a presença de 20 alunos, sendo 11 provenientes do 6º ano B e 9 do 6º ano A, em relação à primeira fase da pesquisa. Como não houve transporte escolar para os outros 12 alunos, eles não puderam participar das atividades.

Depois de breve revisão das discussões e ações do módulo anterior, o professor, novamente, distribuiu aos grupos as edições de março e abril de 2015 da revista *Ciência Hoje das Crianças*, e orientou os alunos para que fizessem a leitura e escolhessem um texto para fazer um comentário oral, seguindo a estrutura das cartas do leitor publicadas na revista e trabalhadas nas atividades do módulo 2.

Os comentários foram gravados, para a análise das diferenças entre o oral e o escrito nas atividades do módulo seguinte. Um aparelho celular foi utilizado para a gravação.

Os alunos participaram ativamente da leitura dos textos e da escolha do texto a ser comentado, mas não encararam com muita naturalidade a gravação do comentário. Demonstraram certa timidez, mas, depois de muito convencimento e muita motivação, realizaram a atividade. Dois alunos se recusaram a realizar a gravação; seu direito foi respeitado.

### **Módulo 04 – Produção do gênero ‘carta do leitor’ (07/05/2015 e 08/05/2015)**

Neste módulo, depois do resumo das ações anteriores, foi realizada a análise dos vídeos pelos alunos, acompanhado de questionamentos do professor sobre as características da fala e da escrita e as observações sobre a transposição do oral para o escrito. Das atividades a serem enviados, participaram 23 alunos, dos quais 12 do antigo 6º B e 11 do 6º A, os quais demonstraram muito entusiasmo com a realização da retextualização dos comentários

gravados para a versão impressa do gênero ‘carta do leitor’. Foram utilizadas 04 aulas de 50 min, embora fossem previstas 2 aulas de 50 min.

Os alunos foram orientados a elaborar uma primeira versão da carta, em formulário específico (ANEXO IV), a ser trabalhada nas próximas atividades, buscando adequá-la ao gênero e às convenções da escrita. Alguns alunos demonstraram resistência a fazer alterações nos textos a serem enviados à revista, alegando que já os consideravam prontos para a postagem nos Correios. Somente com a argumentação do professor de que é importante proceder a uma revisão criteriosa e crítica, de acordo com o gênero, o suporte, o público, enfim, com as condições de produção e circulação dos textos, no caso, as normas de publicação da revista, é que os alunos perceberam a necessidade de revisar as produções.

Depois de produzidas, as cartas, em sua primeira versão, foram recolhidas para que, no módulo seguinte, fossem analisadas, sob o prisma da reflexão sobre as influências da oralidade na escrita e sobre as convenções ortográficas vigentes.

#### **Módulo 5 – Marcas de oralidade em textos escritos e desvios das convenções da escrita (14/05/2015, 15/05/2015, 21/05/2015 e 22/05/2015)**

Neste módulo, estiveram presentes 23 alunos, dos quais 11 do antigo 6º B e 12 do 6º A, que participaram, ativamente, da elaboração de uma tabela com códigos relacionados às principais marcas da influência da oralidade na escrita e aos desvios das convenções do sistema ortográfico oficial.

Depois da apresentação de palavras previamente selecionadas pelo professor, com base nas produções escritas dos alunos sobre o gênero ‘carta do leitor’, o professor incentivou a turma a definir códigos de marcação e correção das palavras. Os alunos, por sua vez, indicaram quais símbolos poderiam ser utilizados para classificar determinado ‘erro’ ou ‘desvio’, símbolos esses que iam sendo registrados pelo professor, em uma tabela na parede próxima da lousa.

Em seguida, os alunos se reuniram em duplas para completar, com auxílio do dicionário, uma tabela (ANEXO 5) contendo três colunas: 1) escrita encontrada no texto; 2) código; 3) escrita padrão. Utilizando palavras selecionadas pelo professor, quando da primeira versão das cartas produzidas pelos alunos, foram montados os seguintes jogos com o objetivo de mostrar a relação entre o oral e o escrito:

➤ **Caixa surpresa** (ANEXO VI): Em uma caixa decorada foram depositadas fichas com palavras lacunadas, para que os alunos descobrissem as letras e sílabas que completariam as palavras. Para motivação, a turma foi dividida em duas equipes, que foram premiadas com medalhas pela participação.

➤ **Bingo** (ANEXO VII): Palavras selecionadas pelo professor foram anotadas em cartelas e distribuídas aos alunos para que fossem marcadas, à medida que o professor as sorteava e “cantava”.

➤ **Jogo da Forca** (ANEXO VIII): O professor convidou duplas para completarem palavras também selecionadas da primeira versão da ‘carta do leitor’. Apenas a primeira letra ou sílaba era indicada; a cada acerto, os alunos somavam pontos ou eram condenados à forca, caso ultrapassassem o número de erros definidos como tolerância. Essa foi uma atividade muito motivadora, pois todos queriam participar e, mesmo sem premiação, os alunos continuaram brincando com palavras que eles mesmos escolhiam, sem a intervenção do professor.

Devido à empolgação com os jogos, o módulo, previsto para ser realizado em 4 aulas de 50 minutos, acabou sendo desenvolvido em 5 aulas de 50 minutos.

### **Módulo 6 – Reescrita das ‘cartas do leitor’ (28/05/2015 e 29/05/2015)**

Neste módulo, realizado em 4 aulas de 50 minutos (eram previstas apenas duas aulas geminadas de 50 minutos), 23 alunos presentes participaram, sendo 12 do 6º ano B em 2014 e 11 do 6º ano A em 2014. Infelizmente, os mesmos 09 alunos que faltaram em módulos anteriores não puderam comparecer às aulas por causa de problemas com o transporte escolar.

Ao iniciarem as atividades, os alunos receberam, novamente, a primeira versão da carta de leitor’ que produziram e foram incentivados, diante das questões de escrita abordadas nos jogos, a rever suas produções.



Em seguida, objetivando a interação e a construção colaborativa de conhecimentos a respeito das relações entre oralidade e escrita e das convenções do sistema ortográfico oficial, os alunos foram organizados em duplas, para que pudessem trocar as cartas e analisá-las, preenchendo a tabela ‘REVISÃO DE CARTA DO LEITOR’. Cada aluno apresentou a leitura da carta analisada e da tabela preenchida. Posteriormente, o professor orientou cada aluno a revisar a própria carta e a produzir a versão final para envio à revista.

### **Módulo 7 – Conclusão do percurso (10/06/2015)**

Com este módulo, finalizamos a proposta de intervenção. Dele participaram 27 alunos, dos quais 14 do antigo 6º ano A e 13 do 6º ano B. O professor orientou os alunos a realizarem os últimos ajustes para a transcrição da ‘carta do leitor’ em formulário específico (ANEXOS IX e X), a ser enviado à revista, anotou o endereço da escola na lousa e pediu que os alunos preenchessem o envelope (ANEXO X) com o nome deles, explicando os campos de preenchimento do envelope.

Em seguida, os alunos se organizaram para a visita à agência dos correios localizada próxima à escola. Os alunos que não revisaram as cartas, por não estarem presentes nas atividades dos módulos anteriores, também participaram da visita e foram incentivados a realizar a revisão, para fazer o depósito posteriormente.

Durante a visita, os alunos demonstraram muito entusiasmo e um ótimo comportamento. Cada um deles fez sua postagem (ANEXO XI). A seguir, retornaram à sala e fizeram a avaliação escrita (ANEXO XII) do projeto.

Na seção seguinte, analisamos os resultados alcançados com a aplicação das atividades.

## 5.2 Análise dos Resultados

Os aspectos positivos da pesquisa foram a motivação e o interesse dos alunos em participar das atividades de leitura dos textos da revista, de escrita e reescrita das cartas, diante da possibilidade de poderem interagir com outras pessoas/leitores.

O trabalho em grupo permitiu que os alunos interagissem, compartilhando conhecimentos e experiências, através da transposição de uma situação real de interação para o espaço da sala de aula, o que foi muito significativo para o processo de ensino-aprendizagem da modalidade culta da língua.

Os primeiros contatos com a revista foram marcados por muita euforia pelos alunos e, como os exemplares não foram suficientes para cada um, alguns tentavam manter a revista a qualquer custo para não dividi-la com os colegas, fato que demonstrou a importância de se oportunizar aos alunos participação em mais eventos de letramento.

Na primeira atividade, um estudo dirigido realizado para mostrar aos alunos a estrutura da ‘carta do leitor’, observamos que a maioria dos alunos conseguiu identificar a edição da revista, o autor da carta e o título da matéria ou o assunto dela, porém muitos não conseguiram identificar a opinião ou os argumentos utilizados.

Todos os alunos se posicionaram favoráveis ao comentário da carta lida e apresentaram uma argumentação convincente sobre seu posicionamento.

Na gravação dos comentários sobre a leitura da revista, os alunos demonstraram timidez e uma certa resistência, pois não estavam habituados a participar de atividades programadas envolvendo a oralidade. Mesmo não sendo uma situação usual da fala, mas apoiados pelo texto da revista, percebemos a presença de palavras da variedade falada pelo aluno nas cartas escritas, com a grafia típica da maneira como falam. Como já haviam entrado em contato com as cartas do leitor na revista e sido orientados a considerar a estrutura dessas cartas no comentário a ser gravado, os alunos, em sua maioria, fizeram uma apresentação antes do comentário sobre o texto lido, seguindo a estrutura da carta do leitor.

Isso foi importante, pois, não é necessário não só contemplar, nas aulas, os mais variados usos da língua, tanto em situações informais quanto em contextos mais formais, seja na escrita, seja na fala, mas também perceber qual a influência da variedade que os alunos dominam nesses usos, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 53), “quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar

em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão”.

A retextualização do comentário gravado para a primeira versão da carta seguiu a estrutura de apresentação do aluno, comentário sobre o texto lido, sendo que alguns apresentaram elogios ao trabalho da revista e/ou solicitaram mais informações sobre o assunto lido, ou sugestões para outros assuntos a serem abordados. Nessa primeira versão, foi possível constatar a presença de muitas palavras registradas do mesmo modo que na fala dos alunos, comprovando nossa hipótese de que os alunos transferem para a escrita as características da variedade que falam.

Ao assistir aos seus próprios comentários e aos dos colegas, e questionados sobre as características do oral e do escrito, alguns alunos afirmaram que ‘falavam errado’ ou que seus colegas ‘não sabiam falar’, demonstrando que relacionam a fala com o erro e a escrita com o correto. Essas observações revelaram preconceito linguístico e nos direcionam ao que aponta Bortoni-Ricardo (2009, p. 34), quando ensina que:

No Brasil de hoje, os falares de maior prestígio são justamente os usados nas regiões economicamente mais ricas. Estamos vendo, então, que são fatores históricos, políticos e econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, conseqüentemente, alimentam rejeição e preconceito em relação aos outros. Mas sabemos que esse preconceito é perverso, não tem fundamentos científicos e tem de ser seriamente combatido, começando na escola.

Por isso mesmo, esclarecemos detalhadamente aos alunos a respeito do preconceito linguístico camuflado nesse posicionamento de pensar que ‘falar errado’ ou que o outro ‘não sabe falar’, e enfatizamos o respeito mútuo que deve haver entre todos os cidadãos no que tange aos diversos falares e à valorização da diversidade cultural e linguística.

No processo de desenvolvimento da consciência fonológica e das convenções do sistema ortográfico, os jogos Bingo, Forca e Caixa Surpresa aplicados despertaram um espírito de aprendizagem colaborativa e motivaram os alunos a uma reflexão sobre os sons e as letras que os representam, servindo como suporte para a compreensão das relações entre fala e escrita, ajudando na identificação de regularidades e irregularidades entre fonema e grafema. De forma lúdica, tiveram a oportunidade de testar suas hipóteses sobre a escrita de palavras nas quais, nem sempre, os sons são representados pelas mesmas letras ou com letras que representam vários sons, confirmando as considerações de Cagliari (2009) de que o ensino deve ser programado ao longo de todos os anos escolares, cabendo ao professor, por meio de técnicas fonológicas, propor atividades que motivem os alunos, ensinando-lhes como

os fatos da língua funcionam, e também, as noções de valor linguístico, de oposição, de variação, de sistema etc., pois, sem uma adequada abordagem fonológica em sala, torna-se impossível aos alunos compreenderem muitos dos fatos linguístico-gramaticais.

A retextualização da fala para a escrita foi importante para a atividade de gravação dos comentários, no sentido de relacionar a variedade falada pelos alunos com as versões escritas da ‘carta do leitor’, procedimento que revelou alguns fenômenos já identificados nos textos que fizeram parte do corpus utilizado na primeira fase da pesquisa.

É interessante considerar, para aprofundar a reflexão, o percurso dos informantes que podem nos elucidar importantes questões sobre o alcance do ‘Roteiro de Atividades’ aplicado. Foram selecionados 10 alunos, dos quais 7 do antigo 6º B e 3 do 6º A, cujos percursos foram analisados em dois agrupamentos: 1º – produção oral ou falada de carta > produção escrita de carta – primeira versão > produção escrita de carta – versão final; 2º > produção escrita de carta – primeira versão > produção escrita de carta – versão final.

No primeiro caso, 04 alunos participaram da produção oral ou falada do gênero ‘carta do leitor’, atividade que se constituiu em um comentário sobre algum texto da revista, orientado pela estrutura do gênero escrito. Esse momento foi gravado por meio de aparelho celular. Em seguida, os alunos retextualizaram as produções orais, escrevendo as próprias cartas e seguindo o formato do modelo de ‘carta do leitor’ da revista *Ciências Hoje das Crianças*. Na sequência, trocaram as cartas entre si e, finalmente, revisaram, de forma individual, as cartas escritas para postagem nos Correios.

Pudemos perceber avanços consideráveis no entendimento das relações entre oralidade e escrita e das convenções do sistema ortográfico. Como exemplo, a seguir, citamos casos, considerando, para tanto, alguns ‘erros’ ou ‘desvios’:

1 – deslateralização de /λ/ > lateralização de /λ/

a) Informante 1<sup>4</sup>

- ‘compartilo’ para ‘compartilho’ (produção textual sobre as características do gênero ‘carta do leitor’)
- ‘famia’ para ‘família’ (produção oral de carta)
- ‘familhia’ para ‘família’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘família’ para ‘família’ (produção escrita de carta – versão final)

---

<sup>4</sup> Os códigos utilizados nesta seção não se relacionam aos informantes codificados na primeira etapa da pesquisa.

## b) Informante 2

- ‘vermeio’ para ‘vermelho’ (produção oral de carta)
- ‘vermelho’ para ‘vermelho’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘vermelho’ para ‘vermelho’ (produção escrita de carta – versão final)

## 2 – monotongação &gt; ditongação

## a) Informante 2

- ‘Texera’ para ‘Teixeira’ (produção oral de carta)
- ‘Teixeira’ para ‘Teixeira’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘Teixeira’ para ‘Teixeira’ (produção escrita de carta – versão final)

## b) Informante 3

- ‘experiença’ para ‘experiência’ (produção oral de carta)
- ‘experienca’ para ‘experiência’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘experiência’ para ‘experiência’ (produção escrita de carta – versão final)

## 3 – rotacismo &gt; l

## a) Informante 1

- ‘sortou’ para ‘soltou’ (produção oral de carta)
- ‘soltou’ para ‘soltou’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘soltou’ para ‘soltou’ (produção escrita de carta – versão final)

## 4 – eliminação da marcação de plural redundante &gt; marcação de plural redundante

## a) Informante 4

- ‘os bisouro coveiros alimenta-se de corpos em decomposição’ (produção oral de carta)
- ‘os bisouros lenhadores se ocupa em trabalhar nas árvore’ (produção oral de carta)
- ‘os coveiros se ocupa dos mortos’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘os besouros que se alimenta dos corpos’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘aprendi que os os jardineiros se ocupam em levar uma semente de um lado para outro’ (produção escrita de carta – versão final)

- ‘os lenhadores trabalham no tronco das árvores ou melhor se alimentam delas’  
(produção escrita de carta – versão final)

No segundo caso, o de produção escrita da primeira versão da carta para a versão final, são ilustrativos os seguintes exemplos sobre as relações entre influência da oralidade na escrita e desvios das convenções do sistema ortográfico oficial:

1 – uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas > uso devido (e também indevido)

a) Informante 5

- Autor da Carta – ‘Adele Rezende leonel’ (produção textual sobre as características do gênero ‘carta do leitor’)
- ‘estudo na escola Estadual Vicente José ferreira’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘estudo na escola estadual Vicente José ferreira’(produção escrita de carta – versão final)

2 – escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado

a) Informante 6

- ‘anigo’ para ‘amigo’ (produção textual sobre as características do gênero ‘carta do leitor’)
- ‘anigos’ para ‘amigos’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘amigos’ para ‘amigos’ (produção escrita de carta – versão final)

3 – escrita i para e > escrita e para e

a) Informante 6

- ‘bisoros’ para ‘besouros’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘besouros’ para ‘besouros’ (produção escrita de carta – versão final)

4 – monotongação > ditongação

a) Informante 6

- ‘bisoros’ para ‘besouros’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘besouros’ para ‘besouros’ (produção escrita de carta – versão final)

5 – uso indevido de letras > uso devido

a) Informante 7

- ‘interessantes’ para ‘interessantes’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘interessantes’ para ‘interessantes’ (produção escrita de carta – versão final)

6 – escrita trocada com correspondência trocada pela mudança de som > escrita de acordo com as convenções do sistema ortográfico

a) Informante 8

- ‘palança’ para ‘balança’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘balança’ para ‘balança’ (produção escrita de carta – versão final)

Esses exemplos nos propiciaram constatar a relevância do ‘Roteiro de Atividades’ para um melhor entendimento, pelos alunos, das relações da influência da oralidade na escrita e dos desvios das convenções do sistema ortográfico oficial.

Porém, constatamos, também, que uma intervenção se constitui em um processo contínuo, e não somente em ações pontuais, o que requer que outros fenômenos, também presentes nas produções dos alunos, sejam reanalisados e reforçados em outros procedimentos, como nos exemplos ilustrativos de desvios que permaneceram:

1 – uso indevido de letras (escolha de uma letra possível, quando a ortografia usa outra)

a) Informante 9

- ‘atravéz’ para ‘através’ (produção textual sobre as características do gênero ‘carta do leitor’)
- ‘atravéz’ para ‘através’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘atravéz’ para ‘através’ (produção escrita de carta – versão final)

b) Informante 10

- ‘presisamos’ para ‘precisamos’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘pressisamo’ para ‘precisamos’ (produção escrita de carta – versão final)

2 – segmentação (acrécimo de letras)

b) Informante 5

- ‘mais’ para ‘mas’ (produção escrita de carta – primeira versão)

- ‘mais’ para ‘mas’ (produção escrita de carta – versão final)

3 – escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado e escrita i para e

a) Informante 2

- ‘pique’ para ‘pique’ (produção escrita de carta – primeira versão)
- ‘pique’ para ‘pique’ (produção escrita de carta – versão final)

Diante dessas constatações, percebemos que o retextualizar da fala para a escrita e da escrita para a escrita das versões da carta do leitor foi fundamental para a percepção dos alunos sobre a necessidade de revisarem os próprios textos. A retextualização permitiu, ainda, confrontar as hipóteses sobre a escrita padrão, utilizando como suporte o uso do dicionário e as contribuições do professor para a compreensão das especificidades da escrita.

A oportunidade de escrever um gênero textual dentro da transposição de uma situação real de uso da escrita para o contexto escolar tornou mais prazeroso todo o processo e permitiu aos alunos vivenciarem a funcionalidade de uso do gênero ‘carta do leitor’, oportunizando-os, inclusive, vivenciar o processo de depositar uma carta nos Correios.

Rejeitando o ensino da língua como código ou como instrumento de transmissão de informações, as atividades privilegiaram a interação e possibilitaram o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, através de uma reflexão que pôs em evidência fenômenos da oralidade que interferem na escrita e as dificuldades de se utilizarem convenções da escrita padrão marcadas pela regularidade e irregularidade.

Por outro lado, estamos cientes de que as atividades não foram suficientes para a resolução de todos os problemas, já que permaneceram, na versão final da carta, conforme apontado anteriormente, desvios encontrados na primeira versão. No entanto, se comparadas as duas versões, podemos notar um avanço, uma evolução entre a primeira versão e a final.

Destacamos, também, como ponto negativo, a ausência constante de alguns alunos nos módulos, ocasionada por problemas no transporte escolar, fato que impediu que todos participassem dos 7 módulos do ‘Roteiro de Atividades’. Na tentativa de superar esse problema, procedemos à revisão, em cada módulo, dos conteúdos abordados em módulos anteriores.

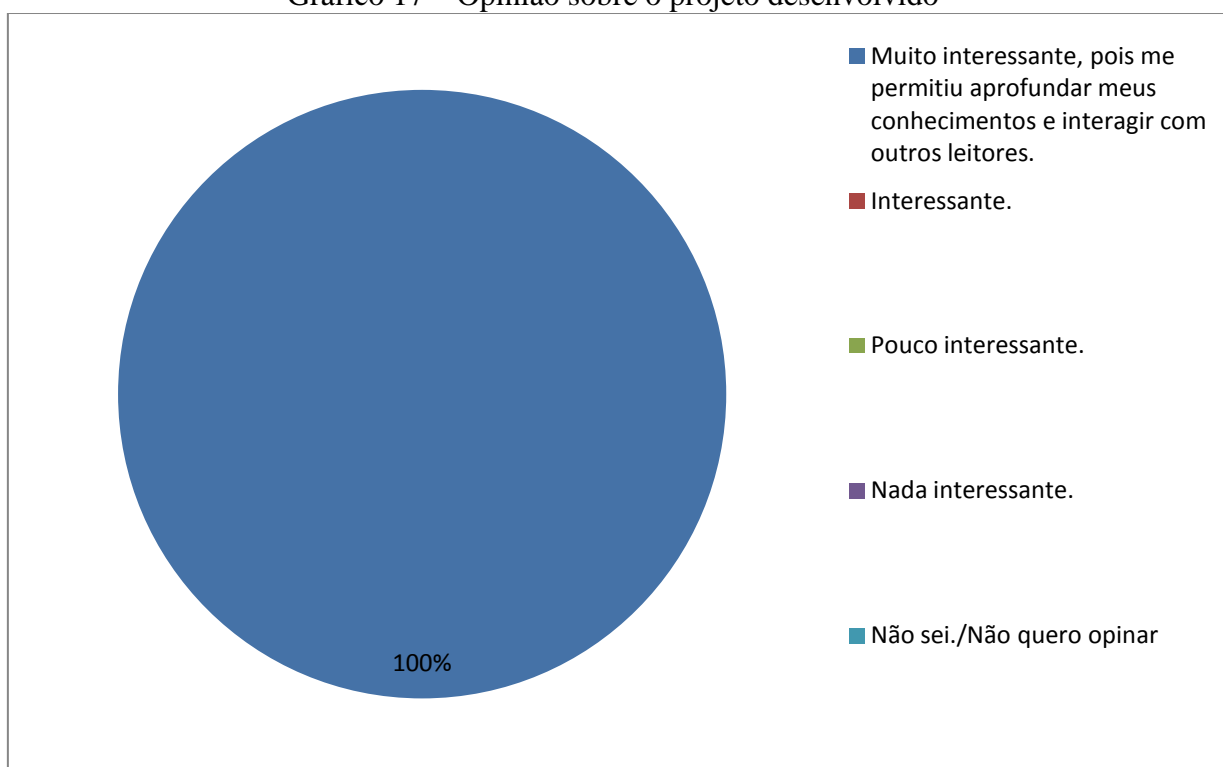
Após aplicado o ‘Roteiro de Atividades’, os alunos avaliaram o projeto, tema a ser tratado na próxima subseção.



### 5.2.1 Avaliação do Projeto

Depois da aplicação do ‘Roteiro de Atividades’ e da ida à agência dos Correios para a postagem das ‘cartas de leitor’ produzidas, os alunos fizeram uma avaliação do projeto (ANEXO XII), respondendo às perguntas que lhes fizemos. Em relação à primeira questão, em que os alunos deveriam apontar o que achavam do projeto, as respostas obtidas foram:

Gráfico 17 – Opinião sobre o projeto desenvolvido

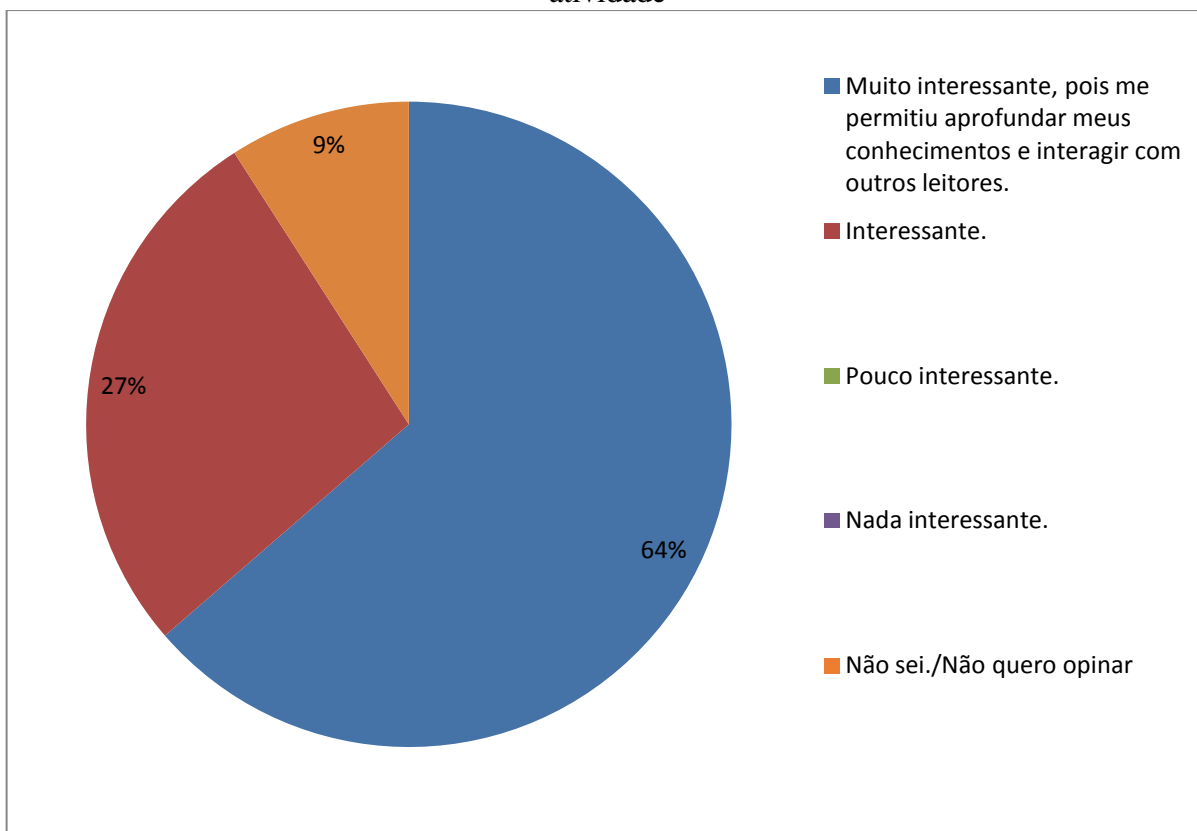


Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Os dados apontam que, dos alunos que responderam ao questionário, todos consideraram o projeto ‘Excelente’.

Perguntados sobre a atividade de acessar a página da revista *Ciências Hoje das Crianças*, os alunos deram como respostas:

Gráfico 18 – Acessar a página da revista *Ciências Hoje das Crianças* no Facebook foi uma atividade

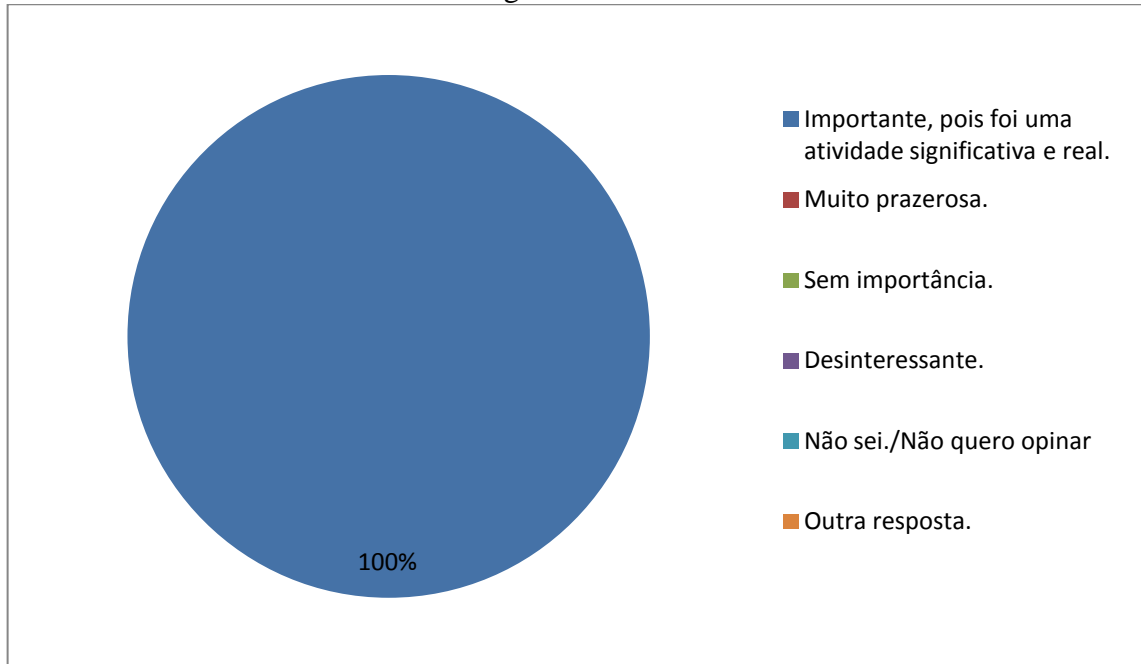


Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Pelos dados obtidos, 64% dos alunos consideraram a atividade ‘muito interessante, pois lhes permitiu aprofundar os conhecimentos e interagir com outros leitores’; 27% apontaram que foi ‘interessante’ e os 9% restantes apontaram ‘outra opção’, informando que não participaram da atividade, contabilizadas por nós como “Não sei/Não quero opinar”.

Os alunos, perguntados sobre o que consideravam sobre a visita à agência dos Correios do Distrito de Nova Fátima para postarem as cartas, informaram que:

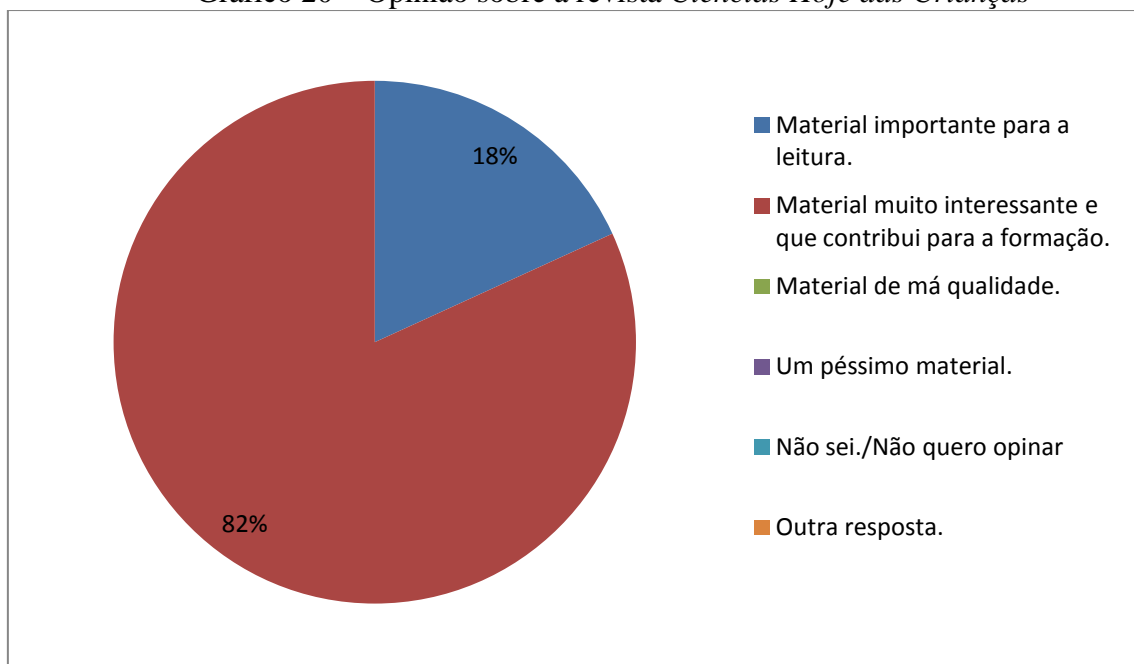
Gráfico 19 – Você considera a visita à agência dos Correios de Nova Fátima uma atividade



Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Todos os alunos que responderam ao questionário apontaram que a atividade de visitar a agência dos Correios para postagem das cartas produzidas foi ‘importante, pois foi uma atividade significativa e real’.

Na última pergunta, sobre o que os alunos acharam da revista *Ciências Hoje das Crianças*, eles responderam que:

Gráfico 20 – Opinião sobre a revista *Ciências Hoje das Crianças*

Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Os dados revelam que os alunos avaliaram positivamente a revista *Ciências Hoje das Crianças*: 18% deles responderam que se tratava de um material importante para a leitura, ao passo que 82% deles apontaram que a revista é um material muito interessante e que contribui para sua formação como um todo.

Feitas as descrições e análises, apresentamos nossas considerações finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articulando teoria e prática, neste trabalho, analisamos a realidade de uma prática docente em que alunos e professor, sujeitos da pesquisa, formularam e reformularam hipóteses sobre as relações entre fala e escrita, na tentativa de compreender as especificidades dessas duas modalidades e de contribuir com reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

A compreensão das relações entre o oral e o escrito constitui um tema bastante pesquisado por linguistas de diversas correntes teóricas, mas, ainda, campo de pesquisa a ser devidamente explorado, tanto pela Linguística Geral quanto pela Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, considerando a relevância de estudos que contribuíssem para o esclarecimento sobre as características dessas duas modalidades que, em um *continuum*, permitem a interação social por meio da língua.

Pesquisas da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas que relacionam essas teorias ao contexto do ensino e aprendizagem da língua materna, no cenário educacional brasileiro, tornaram-se cada vez mais necessárias, levando em consideração a mudança de paradigmas na educação pública, que absorveu uma parcela significativa de brasileiros falantes de diversas variedades do português, contudo não as contemplou com práticas pedagógicas que pudessem propiciar a apropriação da variedade padrão, direito de qualquer cidadão, e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Questionamentos sobre as relações entre a oralidade e a escrita de brasileiros que, ao ingressarem na escola, apresentam dificuldades de escrita no uso da variedade padrão são indicativos de que pesquisas ainda são necessárias para o entendimento da relação entre ensino-aprendizagem de língua materna e os fenômenos da fala que interferem na escrita. Para garantir que, ao ingressarem na escola, os estudantes consigam, progressivamente, dominar a variedade padrão, os professores precisam criar oportunidades para a abordagem da variação que permita não só dominar a variedade padrão, mas, também, ampliar sua competência linguística e comunicativa, formulando, assim, hipóteses sobre o que pertence ao falado e ao escrito.

Foi com base nessas considerações que a proposta desta pesquisa surgiu, e, também, a partir de experiência vivenciada na Escola Estadual Vicente José Ferreira, no Distrito de Nova Fátima, zona rural do município de Salinas-MG, em trabalho desenvolvido como professor de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Nosso intuito era,

atender à necessidade de se desenvolverem estratégias que levassem os alunos a perceber as relações entre a modalidade oral e a escrita padrão e minimizar os ‘erros’ apresentados nas produções textuais.

No desenvolvimento desta pesquisa, em um primeiro momento, novembro de 2013, foram aplicados questionários aos alunos com o objetivo de traçar o perfil socioeconômico e fazer um levantamento das oportunidades de participação em eventos de letramento. Os dados obtidos apontaram que os alunos da turma do 6º ano B (depois, 7º ano A), sujeitos desta pesquisa, são provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo e com poucas oportunidades de participação em eventos de letramentos, o que restringiu seu acesso à variedade culta da língua, na modalidade oral, mas, sobretudo, na escrita, o que, conseqüentemente, nos permitiu relacionar a presença de marcas da oralidade na escrita padrão e os desvios das convenções de escrita, que acarretaram dificuldades de aprendizagem. Esse contexto aumenta a responsabilidade da escola.

A partir dessa constatação, foi necessário proceder a um levantamento bibliográfico, elencando autores que pudessem contribuir com conteúdos para o aprofundamento das relações entre oralidade e escrita e, também, metodologias adequadas para o desenvolvimento da prática docente do professor de língua portuguesa. Isso porque, quando lidamos com alunos que têm acesso limitado à norma culta em seu ambiente social, devemos levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas da variedade de que se utilizam os alunos, quando da aprendizagem da variedade culta.

Em seguida, os procedimentos metodológicos foram selecionados. Orientamo-nos pela pesquisa etnográfica e pesquisa-ação para a elaboração da proposta de intervenção, usando atividades que intercalam o oral e o escrito, mediadas pela leitura, produção de texto e interação. Essa proposta foi desenvolvida por meio da aplicação de um ‘Roteiro de Atividades’, constituído por 07 módulos, que focalizou o processo de consciência fonológica e de conhecimento das convenções da escrita por meio dos jogos Bingo, Forca e Caixa Surpresa, para o entendimento sobre ‘carta do leitor’ e produção textual com esse gênero, na leitura de textos da revista *Ciências Hoje das Crianças* e, finalmente, na revisão e envio das cartas, em agência dos Correios da comunidade.

Elaborado e aplicado o roteiro de atividades, constatamos avanços consideráveis no entendimento sobre as relações entre oralidade e escrita e as convenções do sistema ortográfico. Ao mesmo tempo, tínhamos consciência de que uma intervenção se constitui em um processo, e não somente em ações pontuais, o que requer que alguns ‘desvios’, ainda

presentes nas produções escritas dos alunos, sejam reanalisados por via de outros procedimentos.

Diante disso, pudemos concluir que é necessário que a escola não negligencie as relações que o aluno estabelece ao escrever, isto é, que ela perceba que o aprendiz, por não dominar as convenções ortográficas, formula hipóteses sobre como deve ser a escrita, baseando-se no que já conhece sobre a fala.

Tendo isso em mente, torna-se imperioso repensar o ensino da língua portuguesa, procurando, com base nas pesquisas da ciência linguística, entender melhor os conhecimentos envolvidos nas relações entre oralidade e escrita. Desenvolver a competência linguística e comunicativa dos estudantes passa a ser, então, a missão da disciplina língua portuguesa, tornando-se essencial levar sempre em conta as contribuições da linguística, para se compreenderem as relações entre oralidade e escrita e prática docente, uma vez que práticas inadequadas do ensino de língua materna podem ser, dentre outros fatores, responsáveis pelo fracasso de muitos alunos e pelos elevados índices de evasão e repetência, problemas que afetam a Educação no país.

Sabemos que a interferência da oralidade na modalidade escrita padrão é fato consumado e perdura nos níveis fundamental, médio e superior de ensino do país. Por isso, não apontamos esse fato como inédito em nosso trabalho, mas elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica que provou ser eficiente para se dirimirem, se não todos, pelo menos alguns dos desvios e deslizes que os alunos cometem.

Por essas razões, não temos a pretensão de ter exaurido o tema discutido nesta investigação. O que esperamos é que nosso trabalho inspire outros docentes e profissionais de língua portuguesa a avançarem nossa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Daniel et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. *Cad. Est. Ling.* Campinas – SP, n° 16, p. 5-30, jan/jun. 1989.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

BARROS, João de. *Gramática – 1540*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. Disponível em: <<http://purl.pt/12148>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B; CAVALCANTE, M. M. (Org.). *Gêneros e Sequências Textuais*. Recife: Edupe, 2010.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.



BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades: Salinas, 2012*. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=315700>; <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=315700&idtema=117&search=minas-gerais|salinas|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acesso em: 20 mai. 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de Linguagens, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CARBONI, Florence. *Introdução à linguística*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In. : SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

ESCOLA ESTADUAL VICENTE JOSÉ FERREIRA. *Regimento Escolar*. Salinas – MG, 2009.

ESCOLA ESTADUAL VICENTE JOSÉ FERREIRA. *Questionário Perfil do Aluno*. Salinas – MG, 2014.

ESCOLA ESTADUAL VICENTE JOSÉ FERREIRA. *Fichas de Matrícula*. Salinas – MG, 2014 – 2015.

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

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELOS, Ana Cristina de. *Manual para normatização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, nº 3, p. 483–502, set./dez. 2005.

GUEDES, Mariana Chaves Ruiz; GOMES, Christna Abreu. Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e Cognição*, nº 41, p. 263-281, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore G ; ELIAS, M. Elias. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, C. M. G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I. de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 4, nº 1, p. 21-30, jan. 1996.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. [Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel; revisão e supervisão de Isaac Nicolau Salum] São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

OLIVEIRA, Marco Antônio de; NASCIMENTO, Milton. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educação em revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n° 12, 1990.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. *O conhecimento linguístico e a apropriação da escrita*. <http://www.ich.pucminas.br/posletras/publicacoes.htm>. Acesso em: abr. 2014.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PROJETO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – ProfLetras. <<http://www.cch.unimontes.br/profletras/>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

QUEIROZ, Esmeralda F.; PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska R. (Orgs.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 37.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Tarefas da linguística no Brasil. *Estudos Linguísticos. Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 1, n. 1, p. 4-15. Centro de Linguística Aplicada. São Paulo: 1966. Disponível em: <[http://biblio.etnolingustica.org/rodrigues 1966 tarefas](http://biblio.etnolingustica.org/rodrigues%201966%20tarefas) >. Acesso em: 28 abr. 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. [Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein]. São Paulo: Cultrix, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Matriz curricular de português: Ciclo Complementar da alfabetização 4º e 5º anos do ensino fundamental –Versão preliminar*. Disponível em: <[http:// http://sreitaguba.educacao.mg.gov.br](http://sreitaguba.educacao.mg.gov.br) >. Acesso em: 12 jan. 2014.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Gilvan Mateus. *A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes*. 2014. 282 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. [Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira]. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, nº 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. *Salinas*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Salinas>. Acesso em: 12 jul. 2014.

## ANEXOS

Nesta seção, apresentamos os anexos que compõem a pesquisa desenvolvida, a saber: ANEXO I – Questionário do Aluno; ANEXO II – Atividades dos Alunos; ANEXO III – Edições da Revista Ciências Hoje das Crianças; ANEXO IV – Produção de ‘Carta do Leitor’ – Formulário para Primeira Versão; ANEXO V – Tabela “Marcas de Oralidade na Escrita e Desvios das Convenções da Escrita”; ANEXO VI – Caixa Surpresa; ANEXO VII – Bingo; ANEXO VIII – Jogo da Forca; ANEXO IX – Produção de ‘Carta do Leitor’ – Formulário para Versão Final; ANEXO X – Produção de ‘Carta do Leitor’ – Formulário para Versão Final e Preenchimento de Envelope; ANEXO XI – Postagem de Cartas na Agência dos Correios do Distrito de Nova Fátima; ANEXO XII – Avaliação do Projeto.

## ANEXO I

## Questionário do Aluno

**Pesquisa:** “Marcas de oralidade na escrita dos alunos do ensino fundamental: gênero carta do leitor”

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Maria do Socorro Vieira Coelho

**Orientando:** Orando Antônio da Costa Filho

**Local:** Escola Estadual Vicente José Ferreira – Povoado de Nova Fátima- Salinas/MG

**Disciplina:** Língua Portuguesa – 6º ano B – Professor: Orando Antônio da Costa Filho

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

## Questionário 1 – Perfil de Aluno

Nome: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_

Gênero: M ( ) F ( ) – Idade: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

( ) Zona Urbana – Bairro: \_\_\_\_\_

Rua: \_\_\_\_\_

( ) Zona Rural – Localidade: \_\_\_\_\_

## Questões

1 – Você nasceu em Salinas?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não. Em: \_\_\_\_\_.

2 – Quem é o responsável por você?

A. ( ) pai

B. ( ) mãe

C. ( ) irmão

D. ( ) tio

E. ( ) tia

F. ( ) avô

G. ( ) avó

H. ( ) padrasto

I. ( ) madrasta

J. ( ) outro tipo de parente

K. ( ) outra pessoa que não seja da família

3 – O (s) responsável (is) por você define(m) algum tempo para você estudar?

A. ( ) sim

B. ( ) não

4 – A renda total de sua família representa cerca de:

- A.  um salário mínimo
- B.  entre dois e três salários
- C.  entre quatro e sete salários
- D.  mais do que sete salários
- E.  não sei

5 – Em sua casa há:

- A.  geladeira
- B.  fogão
- C.  biblioteca (livros)
- D.  carro
- E.  computador sem acesso à internet
- F.  computador com acesso à internet
- G.  televisão
- H.  rádio
- I.  máquina de lavar roupa
- J.  tanquinho
- K.  moto
- L.  televisão a cabo
- M.  bicicleta

6 – Com que frequência você lê jornal?

- A.  sempre
- B.  vez ou outra na semana
- C.  nunca leio

7 – Com que frequência você lê revistas em geral?

- A.  sempre
- B.  vez ou outra na semana
- C.  nunca leio

8 – Com que frequência você lê histórias em quadrinhos?

- A.  sempre
- B.  vez ou outra na semana
- C.  nunca leio

9 – Com que frequência você lê livros de literatura?

- A.  sempre
- B.  uma vez ao ano
- C.  duas vezes ao ano
- D.  três vezes ao ano
- E.  mais de três vezes ao ano
- F.  nunca leio

10 – Fora da escola, quanto tempo você se dedica aos estudos?

- A.  menos de uma hora
- B.  uma hora
- C.  duas horas
- D.  entre duas e três horas.
- E.  mais de três horas
- F.  nenhum tempo

11 – Quando você chega em casa, quanto tempo você fica na televisão?

- A.  menos de uma hora
- B.  uma hora
- C.  duas horas
- D.  entre duas e três horas
- E.  mais de três horas
- F.  nenhuma das opções

12 – Com que frequência você lê algo da internet?

- A.  sempre
- B.  vez ou outra na semana
- C.  nunca leio

13 – O que você geralmente lê é por:

- A.  indicação de algum membro da família
- B.  indicação de algum colega
- C.  indicação do professor
- D.  vontade própria
- E.  sentir-se obrigado
- F.  nenhuma das opções

14 – Com que frequência você vai a uma biblioteca?

- A.  sempre
- B.  uma vez na semana
- C.  duas vezes na semana
- D.  mais de duas vezes na semana
- E.  nunca vou

15 – Com que frequência você vai à biblioteca da escola?

- A.  sempre
- B.  uma vez na semana
- C.  duas vezes na semana
- D.  mais de duas vezes na semana
- E.  nunca vou

16 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:

- A.  geralmente lê(leem) para você
- B.  pouco lê(leem) para você
- C.  nunca lê(leem) para você

17 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:

- A.  sempre escrevem textos
- B.  escrevem textos de vez em quando
- C.  nunca escrevem textos

18 – A(s) pessoa(s) com que você mora:

- A.  não incentiva(m) você a escrever
- B.  não incentiva(m) você a escrever e acha(m) a escrita pouco importante
- C.  incentiva(m) você a escrever
- D.  incentiva(m) você a escrever e acha(m) a escrita muito importante.



19 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:

- A.  geralmente lê(leem)
- B.  pouco lê(leem)
- C.  nunca lê(leem)

20 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:

- A.  não incentiva(m) você a ler
- B.  não incentiva(m) você a ler e acha(m) a leitura pouco importante
- C.  incentiva(m) você a ler
- D.  incentiva(m) você a ler e acha(m) a leitura muito importante

21 – A(s) pessoa(s) responsável(veis) por você:

- A.  conversam muito com você sobre o que ocorre na escola
- B.  pouco conversam com você sobre o que ocorre na escola
- C.  nunca conversam com você sobre o que ocorre na escola

## ANEXO II

## Atividades dos Alunos

ESCOLA ESTADUAL VICENTE JOSÉ FERREIRA

PROFESSOR ORANDO ANTÔNIO DA COSTA FILHO

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

ALUNO (A) \_\_\_\_\_ CÓDIGO 03

Produzir um bilhete para um colega da turma fazendo um convite para passar um final de semana em sua casa.

O filme que pedi para escrever  
 é muito bom a dese escreveria  
 carta pros para de lá e les  
 calora no carlia de lá pra  
 manda muito pra tudo ficab  
 feliz eu intendi que o filme  
 foi mais melhor porque num  
 tem luta.

ESCOLA ESTADUAL VICENTE JOSÉ FERREIRA

PROFESSOR ORANDO ANTÔNIO DA COSTA FILHO

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

ALUNO (A) \_\_\_\_\_ CÓDIGO 05

Produzir um bilhete para um colega da turma fazendo um convite para passar um final de semana em sua casa.

NOVA FATIMA 06/12/14  
 querido amigo danill  
 estou escrevendo um bilte  
 pra chamar a se pra passar  
 o fim de semana na minha casa  
 trag seus brinquedo pra gente  
 brincar muito  
 um abraço

Título: Produção de Alunos – Informantes 03 e 05.

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

ESCOLA ESTADUAL VICENTE JOSÉ FERREIRA

PROFESSOR ORANDO ANTÔNIO DA COSTA FILHO

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

ALUNO (A)--

-----CÓDIGO-08-----

Fazer um comentário sobre o filme Central do Brasil assistido pela turma.

O filme é bonito muito escrevi  
 Cada personagem dele e ela é boa  
 Eu gostei dele e ela o nome dele  
 e o povo pediu pra parar. Escre  
 vi e ficou triste se eu  
 escrever cada um ganhou  
 dinheiro e voce igual ela

ESCOLA ESTADUAL VICENTE JOSÉ FERREIRA

PROFESSOR ORANDO ANTÔNIO DA COSTA FILHO

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

ALUNO (A)--

-----CÓDIGO-07-----

Baseado no que estudamos sobre as fábulas, produza um texto adequado às características desse gênero.

A onça é o leão  
 A onça disse para o coelho em seu nariz esparto  
 que o sei é o coelho me o que está  
 e é a onça pelo coelho tem o coelho  
 e ele trapeira em uma árvore e pôde uma  
 ajuda para de mim para o coelho é ele  
 mas quis ajuda então o coelho disse e  
 lá é trapeira em no mato quando o coelho  
 tem a espinaçado de o coelho não quis  
 ajudar para a onça então ele morreu

Título: Produção de Alunos – Informantes 08 e 07.

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

ESCOLA ESTADUAL VICENTE JOSÉ FERREIRA

PROFESSOR ORANDO ANTÔNIO DA COSTA FILHO

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

ALUNO (A) \_\_\_\_\_

CÓDIGO 07

Produzir um bilhete para um colega da turma fazendo um convite para passar um final de semana em sua casa.

meu nome é Natina ? 08/01/2014  
meus amigos e eu iremos ficar no  
meu casa este fim de semana  
mas vai fazer aniversário. Prometo  
é e aniversários do meu pai também  
vou fazer. Não me esqueça  
um beijo.



Atividade de Português

Aluno(a)

CÓDIGO: 10

Produção de texto

Conte sobre o filme que você assistiu

Frazerem Uma aventura  
cangalante

Eu assisti um filme sobre  
Elsa e Ana, Elsa tinha poderes  
de fazer gelo, um dia Elsa e Ana  
estava brincando e Elsa fazen-  
do merue e Elsa acertou  
uma pader em Ana e ela  
desmaiou Elsa chamou  
os pais ele foram atrás  
dos trolls que falou Ana  
vai ficar boa mas Elsa tem  
que controlar os seus pade-  
res 10 anos se passaram e  
Elsa trancada em seu quart-  
to um dia seus pais foram  
fora uma viagem e mãe e pai  
chegou o dia aniversário de  
Elsa e o palácio se abriu e  
Ana começou um capos e  
falou para Elsa que era

tilibra

Título: Produção de Alunos – Informante 10.

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

11

a irmã mais velha  
que iria se casar com  
ela e Elsa aceitou. Ana  
insistiu e Elsa ficou com  
raiva e gagueou espinho  
de gelo e foi em casa.  
Ana foi atrás e Elsa a ser-  
to um pedaço de gelo. Ana  
congelou e se descegelou  
com um ato de amor  
e Elsa deu e Ana descege-  
lou e ela viveu feliz  
para sempre.

tilibra

Atividade de Português

Aluno: CÓDIGO: 11

Produção de texto

Conte sobre o filme que você assistiu. *Magem*

Uma aventura caçante e na casa do pai a imã tinha a duras a na imã i. Fecou muito fela i a imã foi outro para trazer ela para casa i. ela não quis ir i es Russu as imã da casa dela i. Zoo um onim di felo i correu outras delis e eliz pulou da mentonha i caiu no felo enterado e o rapaz tirou ela di dentro do felo e eliz. Veram embora para a casa i. Ficando la as capelas dela estavam branco mais porque ela tinha felo no coracao e do linha que braxa no grande onim da vista dela e onimado dela não costava dela i. eli deixou ela dentro do quarto frongado e ela não estava aquitando mais e ela não tinha feca para ela esquentar i ela tinha um tronco di felo i di feca i senclm o feca. Para ela esquentar i depois eli foi gasom o grande onim da vista dela i eli esinha - So que o onim nomeado dela ia matar a imã dela i si ela tiver mais

Jandaia

data

S T Q Q S S D

novamente dele e a ispa do- que proa  
 a imom dele. gerou muito porque  
 ela tinha gentileza e a do- resuitor  
 e eleis vieram. sempre feliz?  
 fim



Título: Produção de Alunos – Informante 11.  
Fonte: Pesquisa do Autor (2014).





Abril de 2015



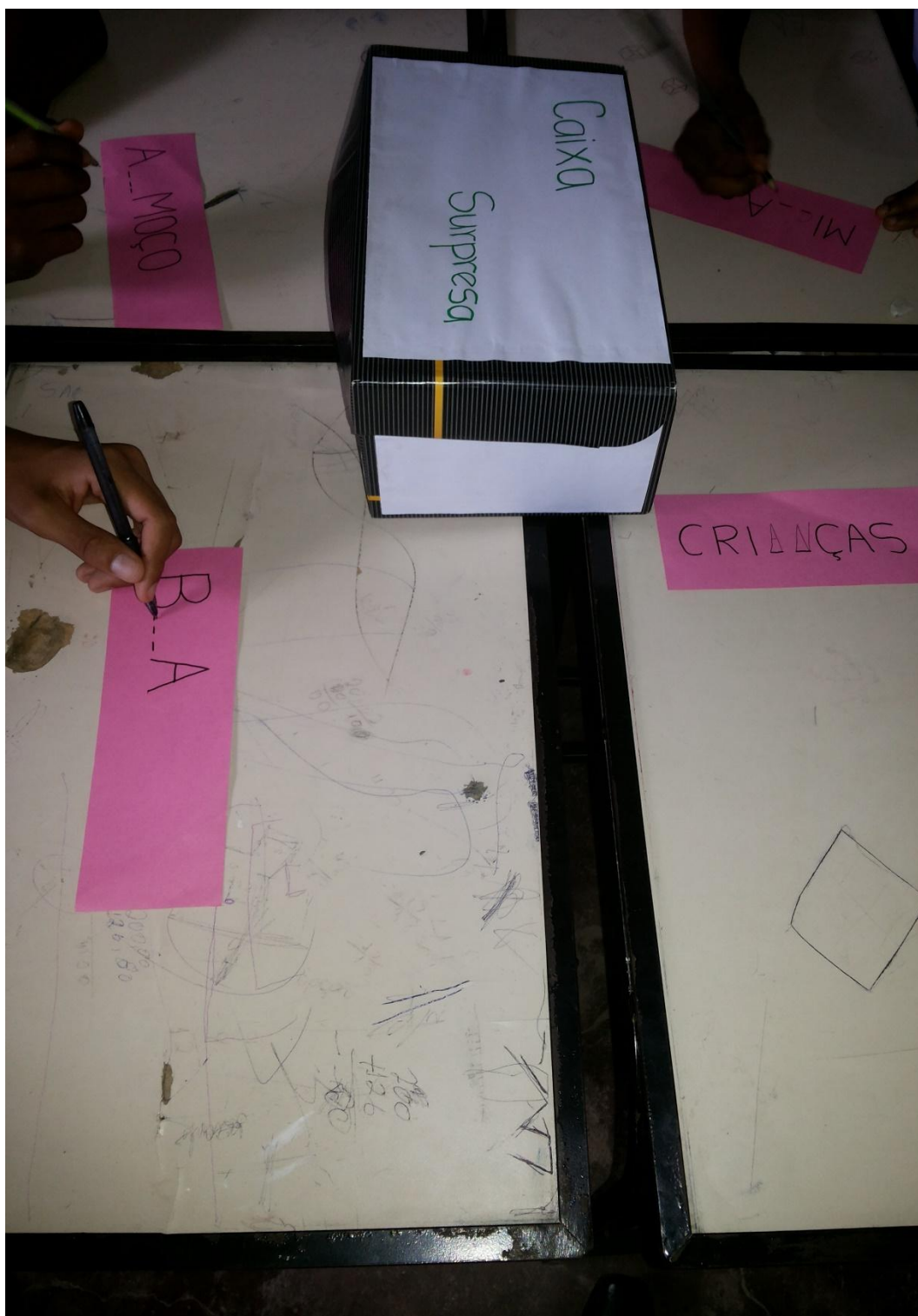


**ANEXO V****Tabela “Marcas de Oralidade na Escrita e Desvios das Convenções da Escrita”**

Escrita encontrada no texto	Código	Escrita padrão

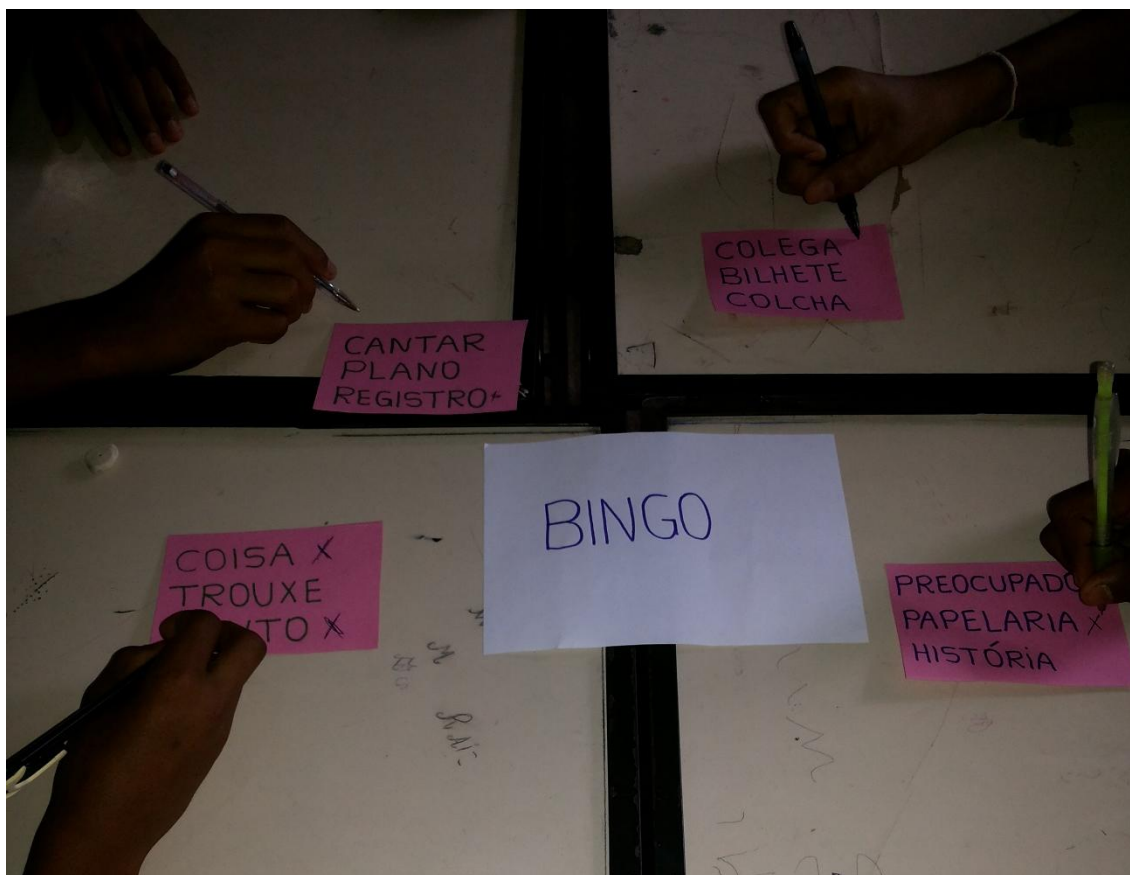
## ANEXO VI

## Caixa Surpresa



Título: Registro de Aplicação de Roteiro de Atividades em Sala de Aula – Caixa Surpresa – Informantes 05, 03, 10 e 13.

Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

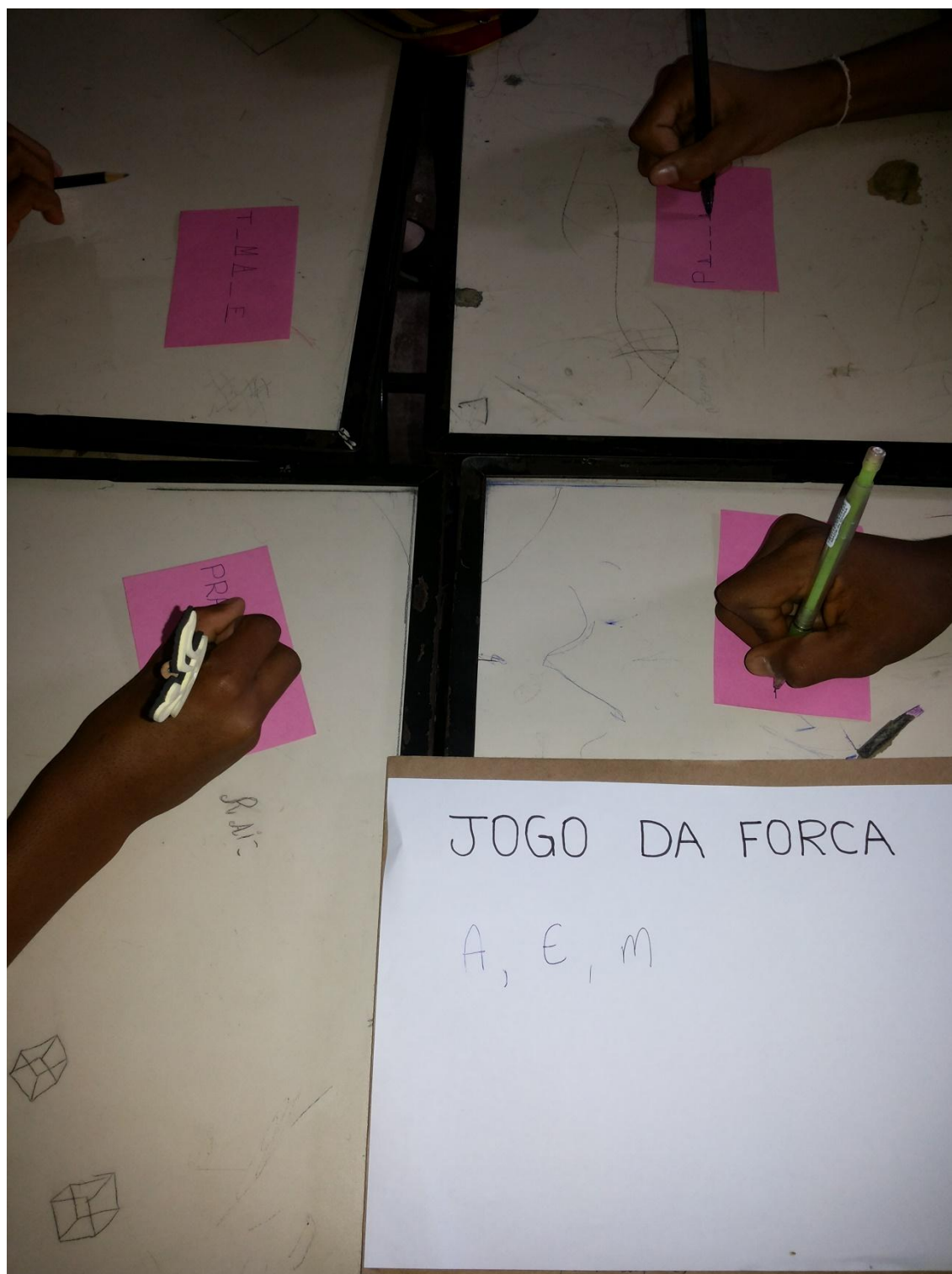
**ANEXO VII****Bingo**

Título: Registro de Aplicação de Roteiro de Atividades em Sala de Aula – Bingo – Informantes 02, 05, 12 e 14.

Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

## ANEXO VIII

## Jogo da Forca



Título: Registro de Aplicação de Roteiro de Atividades em Sala de Aula – Jogo da Forca – Informantes 02, 05, 12 e 14.

Fonte: Pesquisa do Autor (2015).





## ANEXO X

## Produção de 'Carta do Leitor' – Formulário para Versão Final e Preenchimento de Envelope

Escola Estadual Vicente José Ferreira  
Distrito de Nova Fátima / Salinas MG

## Carta do Leitor

Versão Final

Física Para Regar

Mãe che tudo bem. Na revista notei eu li uma matéria que estava ensinando a fazer um regador de plantas com um pote de iogurte, bem fácil e barato. Eu gostei muito e queria que vocês colocassem na próxima edição mais matérias desse tipo. Foi muito da revista e das matérias obrigada. Tchau, bzs.

7º ano A Escola Estadual Vicente José Ferreira  
Distrito de Nova Fátima / Salinas MG

SELO

Revista: C.H.C  
Avenida: Venceslau Brás - 41 Fundas  
Casa: 27  
Rio de Janeiro - RJ

2 2 2 9 0 1 4 0

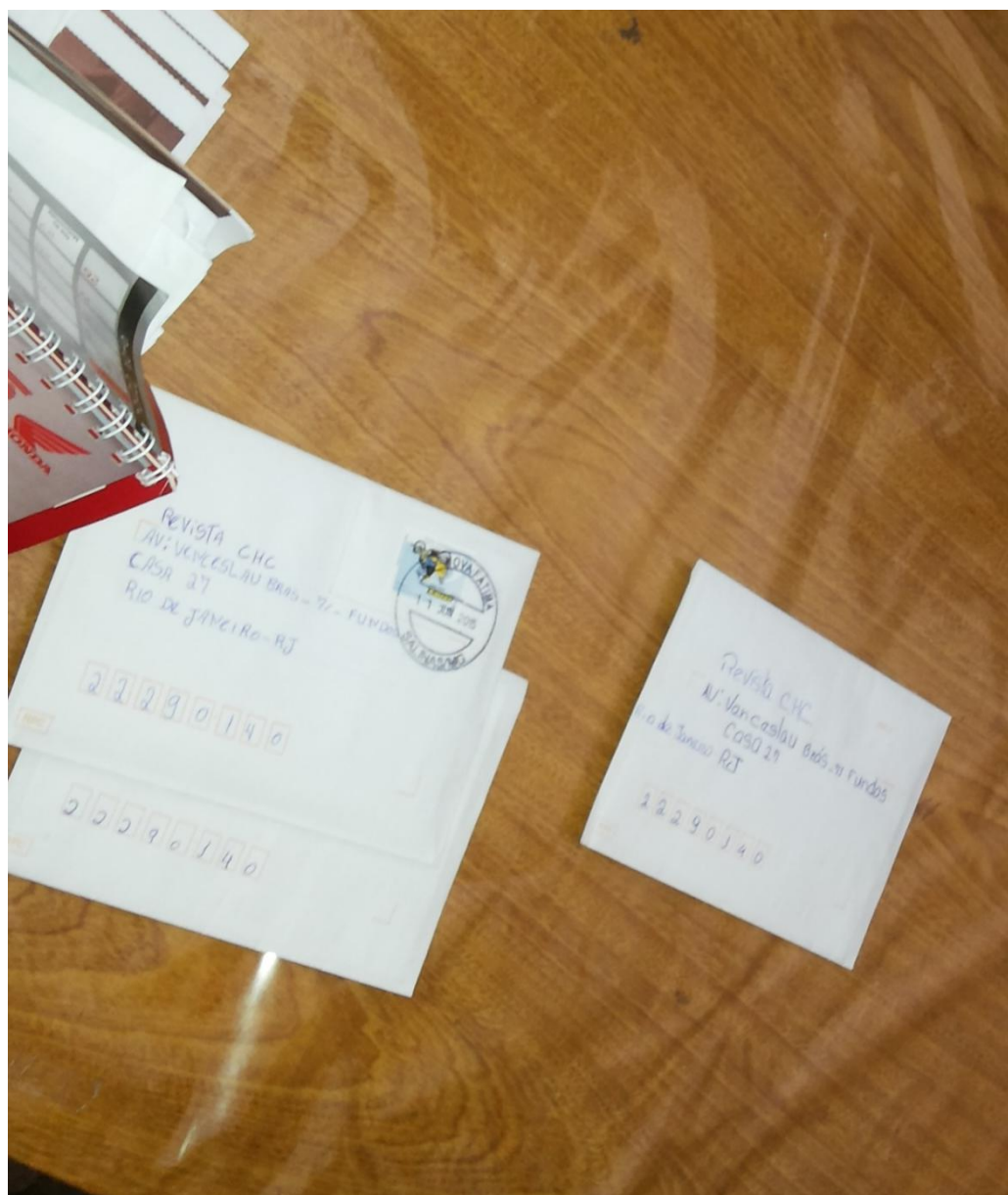
RPC

Título: Registro de Aplicação de Roteiro de Atividades em Sala de Aula – Formulário para Versão Final e Preenchimento de Envelope – Informante 16.

Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

## ANEXO XI

## Postagem de Cartas na Agência dos Correios do Distrito de Nova Fátima



Título: Registro de Aplicação de Roteiro de Atividades em Sala de Aula – Postagem de Cartas na Agência dos Correios do Distrito de Nova Fátima – Informantes 07, 14 e 25.  
Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

## ANEXO XII

### Avaliação do Projeto

Escola Estadual Vicente José Ferreira

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Orando Antônio da Costa Filho

Aluno(a): \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### AVALIAÇÃO DO PROJETO

Por meio desta atividade, objetivamos obter a sua avaliação sobre o projeto e as atividades que foram desenvolvidas. Sua participação é fundamental!!!

1. Você considera o projeto desenvolvido:
  - ( ) Excelente
  - ( ) Bom
  - ( ) Razoável
  - ( ) Péssimo
  - ( ) Não sei./Não quero opinar.
  - ( ) Outra resposta: \_\_\_\_\_
  
2. Acessar a página da revista *Ciências Hoje das Crianças* no *Facebook* foi uma atividade:
  - ( ) Muito interessante, pois me permitiu aprofundar meus conhecimentos e interagir com outros leitores.
  - ( ) Interessante.
  - ( ) Pouco interessante.
  - ( ) Nada interessante.
  - ( ) Não sei./Não quero opinar.
  - ( ) Outra resposta: \_\_\_\_\_
  
3. Você considera a visita à agência dos Correios de Nova Fátima uma atividade:
  - ( ) Importante, pois foi uma atividade significativa e real.
  - ( ) Muito prazerosa.
  - ( ) Sem importância.
  - ( ) Desinteressante.
  - ( ) Não sei./Não quero opinar.
  - ( ) Outra resposta: \_\_\_\_\_.
  
4. Você considera a revista *Ciências Hoje das Crianças*:
  - ( ) Material importante para a leitura.
  - ( ) Material muito interessante e que contribui para a formação.
  - ( ) Material de má qualidade.
  - ( ) Um péssimo material.
  - ( ) Não sei./Não quero opinar.
  - ( ) Outra resposta: \_\_\_\_\_.